

Alejandro Castro S.

Analfabetismo emocional

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL
Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA
EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE



Castro Santander, Alejandro
Analfabetismo emocional. — 5ª ed. — Buenos Aires : Bonum, 2014.
144 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-950-507-729-8

I. Educación. I. Título
CDD 370

Primera edición: febrero de 2005

Quinta edición: octubre de 2014

Director del Departamento de Educación, Dr. Julio César Labaké

Corrección: Alicia Parody
Armado: Panorama

© Editorial Bonum, 2014.
Av. Corrientes 6687 (C1427BPE)
Buenos Aires - Argentina
Tel./Fax: (5411) 4554-1414
ventas@editorialbonum.com.ar
www.editorialbonum.com.ar

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723
Todos los derechos reservados

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o en cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

Impreso en Argentina
Es industria argentina

*A la memoria del Hno. Lucinio Palacios y de Raúl Marino.
Dos hombres buenos que tuve el privilegio de conocer.*

Palabras del autor

“Si la única herramienta que posees es el martillo, todo problema te parecerá un clavo”
(Abraham Maslow)

Cuando leí por primera vez la frase de Maslow comprendí que no hacía falta teorizar demasiado acerca de las múltiples violencias que vivimos en nuestra sociedad. Como adultos no hemos aprendido —y así lo estamos enseñando a nuestros hijos y alumnos— a estar bien con los demás. Poco a poco nos estamos convirtiendo en analfabetos emocionales, incompetentes sociales; mujeres y hombres incapaces de escuchar y dialogar. Y la escuela muestra la temperatura social.

Es un hecho que, en general, las autoridades escolares consideran que las reglamentaciones y manuales que sancionan los hechos de indisciplina y violencia, bastan para mejorar el clima escolar. Pero si bien las normas son necesarias, hoy es insuficiente sólo controlar, ya que esto no modifica la conducta violenta.

Muchas de las violencias cotidianas tienen su origen en esa dificultad para comunicar a los demás una idea, un punto de vista, un estado de ánimo. Después de la ardua tarea de conocerse a uno mismo, nada más difícil que aprender y enseñar a convivir.

Este libro es una invitación para que sea la misma escuela la que realice una propuesta superadora, a partir de la formación de la Competencia Social. Aquellas habilidades que antes en el hogar se enseñaban con tanta maestría y que hoy,

el vértigo de los nuevos tiempos familiares y los medios de comunicación han modificado.

Si aceptamos el desafío desde la escuela, no debemos hacerlo de cualquier forma. El desarrollo de la Competencia Social no es sólo el aprendizaje y la enseñanza de contenidos, sino el hacer vida esos contenidos que me permiten crecer junto al otro.

Familia, Escuela y Medios de Comunicación, apoyados por las políticas públicas pueden sanar el mundo, enseñando a convivir en paz.

ALEJANDRO CASTRO S.

Prólogo

Un prólogo breve con la intención de que sea leído al entrar en la palabra principal, que es la obra escrita por Alejandro Castro Santander.

Cuando Jacques Delors entregó su Informe para la UNESCO, en 1996, con el expresivo

título de “La educación encierra un tesoro” (Santillana, 1996), fue un paso más allá del anterior Informe Faure. Dijo que había una cuarta dimensión de la que era también responsable la educación: no sólo enseñar para saber, para hacer y para ser, sino también para “convivir”.

Convivir.

Educar para convivir.

Capacitar para convivir.

Contribuir a formar niños y adolescentes aptos para lograr ese mundo que todos anhelamos, y para lo cual a menudo nos encontramos carentes de instrumentos válidos.

Esto supone una capacitación especialmente orientada de los docentes educadores. De los padres y de todos los que tienen la responsabilidad de proponer modelos de vida y acercar a su realización.

A ello apunta este sólido libro de Castro Santander, con el que da continuidad y desarrollo a su primer trabajo sobre el tema: “Desaprender la violencia”.

Se trata ahora de educar desarrollando en los chicos la *competencia social* que los haga aptos para prevenir la violencia, construyendo esa dimensión esencial del ser humano; ser-siendo-con-el-otro.

No existe otra forma de ser “personas humanas”.

El gran mérito de este libro es proponer una sustanciosa doctrina como fundamento y una práctica orientación para trabajar en el aula, en el colegio...y en el hogar.

Es un verdadero placer escribir este prólogo, conociendo el valor de lo que se encontrará en la palabra del autor.

JULIO CÉSAR LABAKÉ
Buenos Aires, noviembre de 2004

Introducción

"Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos."

MARTIN LUTHER KING (1929-1968)

El tema de las Habilidades Sociales ha recibido una marcada atención en los últimos años y este incremento se debe fundamentalmente a la comprobación de su importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento social y psicológico. Existe un alto grado de asentimiento de los estudiosos en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia, contribuyen al desarrollo interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos. Las relaciones interpersonales no son sólo una de las tantas actividades del hombre, sino que intervienen directamente en la calidad de vida.

Como padres y educadores coincidimos en desear para nuestros hijos y alumnos que sean responsables, afectuosos, respetuosos, solidarios, que no se derrumben ante las dificultades, que no caigan en el alcohol ni en las drogas, que triunfen en su trabajo y sean felices en su familia y comunidad. Estos objetivos educacionales son tan importantes que en muchas de nuestras escuelas forman parte de sus idearios y proyectos educativos, pero en la práctica, cuando se observan las programaciones y la tarea diaria, es fácil darse cuenta que el énfasis

está puesto exclusivamente en que nuestros hijos y alumnos aprendan a leer, a escribir, que sepan matemáticas, inglés e informática.

Hoy, aspectos como el desarrollo personal, moral y social, la tolerancia, el espíritu emprendedor, la autoafirmación, el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades de comunicación, el sentido positivo de la vida o el trabajo en equipo, sólo aparecen en actividades aisladas o descontextualizadas.

Hemos elegido para este trabajo desarrollar la Competencia Social, ya que sabemos que la conducta interpersonal se aprende y se desarrolla y que mientras más temprano se inicien los procesos de su enseñanza y aprendizaje, mejores serán los resultados. Estamos convencidos acerca de la necesidad de que todos los agentes educativos, prioritariamente familia y escuela, deben encarar la formación de la competencia emocional-social en niños y jóvenes.

Educación en la “Era de la Melancolía”

Durante los últimos años hemos asistido a un ascenso del individualismo y a una disminución de las creencias religiosas y de la contención que nos proporcionaba la comunidad y la familia, lo que nos permitía aliviar los reveses y fracasos de la vida. Los distintos estudios muestran cómo en estos tiempos, las limitaciones en el desarrollo emocional-social han generado diversos riesgos, entre los que se encuentran el abandono escolar, el bajo rendimiento, las conductas violentas y otras dificultades en la adaptación personal y social. Daniel Goleman afirma que *“el precio de la modernidad es, precisamente, el aumento de la depresión. Del mismo modo que el siglo XX ha estado caracterizado por ser la Era de la Ansiedad, los años que marcan el final de este milenio parecen anunciar el advenimiento de una Era de la Melancolía. [...]Y aunque las probabilidades de*

padecer una depresión se incrementan con la edad, en la actualidad el aumento más alarmante se produce entre los individuos más jóvenes”. (Goleman, 1997)

Desde el momento en que hablamos de una función social de la escuela que responda a la nueva realidad de nuestras comunidades, éstas deberían estar preparadas también para desarrollar las habilidades sociales en los alumnos, como una estrategia para prevenir el aprendizaje de conductas violentas y su desaprendizaje en el caso de presentarlas.

El fenómeno de la violencia es multicausal y por este motivo enfatizamos que la escuela no puede y no debe hacerse cargo sola de esta tarea. Las intervenciones a nivel individual no serán efectivas si no se toman en cuenta todos los escenarios en los que nuestros hijos y alumnos se desenvuelven y por ello se debe promover el desarrollo social de niños y grupos de alto riesgo, así como la prevención de la violencia doméstica.

Esta doble tarea educativo-preventiva exige por lo menos dos cambios necesarios:

- que los docentes acepten que educar es mucho más que transmitir conocimientos y,
- que la familia y demás miembros de la comunidad se involucren más profundamente con la actividad escolar.

La diversidad social, que también se manifiesta dentro de las instituciones escolares, debe acompañarse de cambios significativos en los procesos formativos. Es urgente, por ejemplo, que los educadores reciban no sólo la capacitación para hacer una nueva lectura de la realidad infantil y juvenil, sino también la preparación que les permita comprender y desarrollar la personalidad básica de los alumnos con quienes se relacionan. Como nos decía Francisco Charmot hace más de cincuenta años: *“Un maestro que no fuera psicólogo por falta de intuición, de simpatía, o de olvido de sí, poco importa eso, no sería*

ya un buen maestro. El fundamento habría fallado. La educación personal se haría imposible". (Charmot, 1952)

Nuevo alumno, nuevo ciudadano

Debemos seguir creyendo que la escuela, como núcleo básico de socialización junto a la familia, juega un papel trascendente y debe emprender un camino no sólo de reflexión sino también de urgente cambio. No enfrentar hoy esta realidad como un reto educativo impostergable, puede significar que muchos de los próximos ciudadanos sean caracterizados como incompetentes o analfabetos emocionales y sociales.

Frente a la nueva lectura que hacemos de la sociedad, todos deseamos que se produzca un cambio en las actitudes humanas que sirva para configurar una mejor civilización. El sistema educativo tiene la potencialidad de modificar aquellos modelos culturales que promueven la utilización de la violencia, pero continuamos haciendo las mismas cosas y seguimos esperando irresponsablemente ese cambio.

El perfil del nuevo ciudadano del siglo XXI que debemos educar, debe ser el de una persona con capacidad para adaptarse a grandes cambios, autónomo, pero no individualista, con espíritu cooperativo, defensor de una pluralidad de valores y de opciones morales. Debe alcanzar un pensamiento abierto que le permita comprender la complejidad del mundo y adquirir habilidades para entender, aceptar y vivir consigo mismo y con los demás. Sólo formando ciudadanos de este tipo, podremos construir una sociedad plural y democrática en la que sea posible vivir en paz, en libertad y en la que el respeto a todos sea la nota dominante.

Las competencias en la escuela

"... aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo."
(Meirieu, 1996)

Comenzamos hablando de Competencias porque todo nuestro argumento se basa en la urgencia de formar a niños y adolescentes en distintas habilidades sociales, pero no de cualquier forma, sino buscando que alcancen una verdadera Competencia Emocional-Social: saber estar con los demás.

El surgimiento del concepto de "competencia" no sólo tiene su explicación en los cambios técnicos y organizativos de las empresas, sino también en la falta de adecuación oportuna del sistema educativo a estas necesidades cambiantes del aparato productivo y la sociedad. Tal adecuación se garantizaría verificando la pertinencia de lo aprendido a través de su aplicación práctica.

Por eso, en el nuevo enfoque ya no interesa sólo la adquisición de conocimientos, el simple saber, sino que se empieza a dar importancia al hecho de adquirir un "saber utilizable".

Aprendizaje y competencias

El marco teórico de las competencias ha pasado por distintos momentos. En la documentación, los investigadores remiten el origen de las competencias en el campo del aprendizaje al lingüista Noam Chomsky desde la década de los sesenta, en la cual este autor fundamentaba su propuesta en la psicología de las facultades. Bustamante y Torrado señalan al respecto:

"El término competencia en el campo del aprendizaje, se remonta a la psicología de las facultades del siglo XVII refiriéndose especialmente al funcionamiento de la mente, en la cual Chomsky las rescata de la tradición que él denomina como lingüística cartesiana."

"La noción de competencia fue introducida por Noam Chomsky, para explicar el carácter creativo o generativo de nuestro lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico." (Suárez, H. 2001)

Esta concepción toma fuerza a mediados de la década de los años ochenta como respuesta a un acelerado proceso de cambios tecnológicos y las nuevas y cambiantes necesidades de organización y funcionamiento de las empresas. La presencia de ese proceso en el ámbito productivo hizo que los modelos y contenidos de capacitación pronto se volvieran obsoletos al no responder con eficiencia a los cambios. Esto provocó una notable discrepancia entre la oferta del sistema educativo y la demanda social en materia laboral, ya que se observó una disminución de la eficiencia laboral, la pérdida de posibilidades de empleo y el aumento del desempleo. Es así que ante la necesidad de replantear la relación del mundo del trabajo con el mundo de la educación, se propone la concepción de competencias laborales primero y luego competencias básicas o educativas.

Buscando una noción de competencia

"No existe una definición clara y unánime de competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría pretender dar LA definición." (Perrenoud, 1999)

En general es un concepto polisémico que puede interpretarse como autoridad, incumbencia, capacitación, habili-

dad, capacidad, competición, calificación, suficiencia, etc. *Diccionario Larousse*: "el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo..."

Manfred Max Neef: Concibe las competencias desde el desarrollo de la escala humana manifestados en un ser, hacer, tener y estar.

A. Brookling: Las competencias son saberes de ejecución que un operario utiliza, recurriendo a lo que sabe para realizar eficazmente su tarea.

Margarita Kufman: Competencia es sinónimo de conocimiento, norma, valores y estándares de comportamiento, los cuales son transmitidos de forma sistematizada.

Chomsky: Capacidad de disposición, actuación e interpretación, es decir, saber reflexionar, saber actuar y saber interpretar. Considera la competencia como una característica de la especie humana.

Gardner: Espacios pedagógicos y didácticos para la producción, percepción y reflexión.

Rómulo Gallego Badillo: Son construcciones de cada cual, de conformidad con los retos que se plantea y en relación con la pertenencia a un colectivo determinado.

Guillermo Cadena: Acción cualificable que construye la persona para satisfacer el requerimiento de un contexto social y cultural específico.

Spencer y Spencer: consideran que es: "... una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio".

Rodríguez y Feliú: las definen como "Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad".

Ansorena Cao: "Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de

su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”.

Guion (citado por Spencer y Spencer) las define como “Características subyacentes de las personas que indican formas de comportarse o pensar, generalizables de una situación a otra, y que se mantienen durante un tiempo razonablemente largo”.

Woodruffe las plantea como “Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente”.

Boyatzis señala que son: “conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones”.

Cullen: “Las competencias son capacidades complejas, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones.”

“Curricularmente, las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.”

Aguerrondo: “conocimientos en acción”.

Perrenoud: “Una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.” A diferencia de Chomsky, considera las competencias como adquisiciones, aprendizajes construidos, y no sólo potencialidades de la especie.

“Los seres humanos ciertamente tienen la facultad, arraigada en su patrimonio genético, de crear competencias. Sin embargo, ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades

del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente, por ejemplo, de acuerdo a una maduración del sistema nervioso, y no se realizan en el mismo grado en cada ser humano. Cada uno debe aprender a hablar, aunque sea genéticamente capaz de hacerlo.” (Perrenoud, 1999)

Probablemente una fuente de confusión con respecto a las Competencias, es que son entidades amplias y difusas que combinan dimensiones que se tiende a separar:

- lo cognoscitivo (conocimientos y habilidades),
- lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad),
- lo psicomotriz o conductual (hábitos, destrezas) y
- lo psicofísico o psicofisiológico.

Generalmente asumimos que los atributos o rasgos son algo permanente o inherente a la persona, que existe fuera del contexto en que se pone de manifiesto, mientras que las Competencias están claramente contextualizadas, es decir, que para ser observadas, es necesario que la persona esté en el contexto de la acción de una tarea específica.

La misma concepción de las competencias, con su carácter multidimensional, hace que sean complejas, por lo que se requiere analizar cómo están conformadas. Spencer y Spencer consideran, que las Competencias están compuestas de características que incluyen: motivaciones, rasgos psicofísicos (por ejemplo agudeza visual y tiempo de reacción) y formas de comportamiento, autoconcepto, conocimientos, destrezas manuales y destrezas mentales o cognitivas. Mientras que otros autores plantean que una competencia puede ser una motivación, un rasgo, una destreza, la autoimagen, la percepción de su rol social, o un conjunto de conocimientos que se utilizan para el trabajo.

Cualquier Competencia

- supone conocimientos razonados → ya que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad para ejecutar las decisiones que la competencia requiere.
- podemos entenderla → como el conjunto de saberes, cualidades y comportamientos puestos en juego para resolver situaciones concretas.

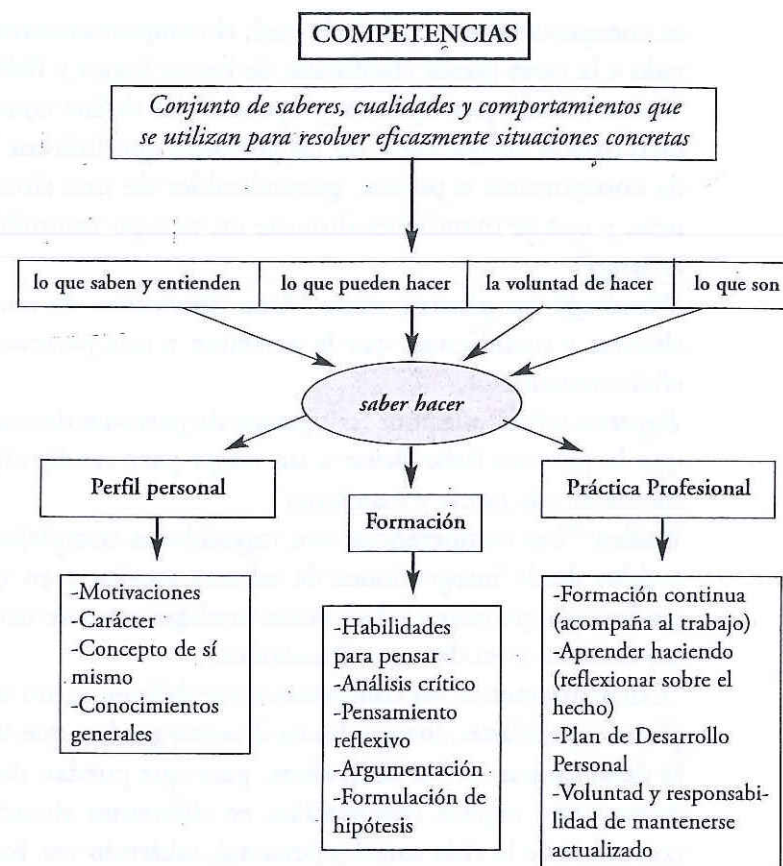
Esto implica que:

- a- Las competencias no provienen sólo de la aprobación de un currículo formal, sino de la aplicación de los conocimientos en situaciones críticas. Son inseparables de la acción y para ser desarrolladas necesitan conocimientos.
- b- La competencia no se determina sólo por lo que la persona sabe o entiende, sino también por lo que puede hacer (capacidades) lo que tiene la voluntad de hacer y lo que es (personalidad y actitud).

Una persona es competente si sabe hacer las cosas, entiende lo que está haciendo y comprende, además, las implicaciones de sus acciones.

En general se utiliza la acepción de saber hacer: concepto complejo que integra tres componentes:

- a) el perfil personal determinado por aptitudes y rasgos de personalidad;
- b) los conocimientos adquiridos en la formación;
- c) los conocimientos adquiridos en la práctica.



El desarrollo de las capacidades complejas

Se plantea que las competencias integran distintas capacidades en estructuras complejas. Esas capacidades se pueden simplificar en orientaciones generales como éstas: las intelectuales, las prácticas y las sociales.

- Las **capacidades intelectuales**, que hacen referencia a procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones y constituyen la base para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas y metacognitivas, entre otras.
- Las **capacidades prácticas** refieren a un saber hacer, a una puesta en acto. Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas.
- Las **capacidades sociales** se refieren a la participación de la persona, como miembro de un grupo, en los ámbitos de referencia próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianidad.

Así se puede afirmar, que cada competencia es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales.

Ese saber hacer bien supone entonces, pasar por una formación que permita adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para ello. Implica aprendizajes de tres tipos, que están interrelacionados:

- Conceptuales:** referidos a la parte teórica: conceptos definidos, hechos o datos que sustentan la aplicación técnica;
- Procedimentales:** referidos al manejo de técnicas, métodos y estrategias que se aplican de acuerdo a una secuencia ordenada, para conseguir una meta, y
- Actitudinales:** que suponen una determinada disposición de la persona, con valores e intereses específicos, necesaria para un desempeño eficiente.

Transformación educativa y competencias

“La evolución del sistema educativo hacia el desarrollo de competencias es una hipótesis digna de la máxima atención. Quizá sea la única manera de <dar sentido a la escuela>, de salvar una estructura escolar que se agota sin que uno se dé cuenta inmediatamente, de alguna alternativa creíble.” (Perrinoud, 1999)

A partir de la Ley Federal de Educación (1993) se implanta desde el Ministerio de Educación, el nuevo modelo pedagógico didáctico para efectuar la programación curricular orientada al desarrollo de competencias.

En la Recomendación 26/92 *“Acuerdo sobre la Transformación Curricular”*, el Consejo Federal de Cultura y Educación sostiene de manera explícita:

Acuerdos sobre la Transformación Curricular

En el marco de los lineamientos de la Política Educativa Nacional, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) constituyen la matriz básica para un Proyecto Cultural Nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará utilizando sus lineamientos o diseños curriculares, dando paso a su vez a diversos, pero a su vez compatibles, proyectos curriculares institucionales.

Los CBC son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Los CBC se orientarán a la formación de **COMPETENCIAS**.

Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.

Hacen al desarrollo Ético, Socio-Político-Comunitario, del Conocimiento Científico Tecnológico y de la Expresión y la Comunicación.

Se elude una rígida clasificación taxonómica y se plantea que las competencias integran distintas capacidades en estructuras complejas. Esas capacidades se pueden sistematizar en orientaciones generales como éstas: las intelectuales, las prácticas y las sociales, sólo discernibles con propósitos de orientación a quienes propongan CBC.

Las **capacidades intelectuales** refieren a procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones y constituyen la base para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas y metacognitivas, entre otras.

Las **capacidades prácticas** refieren a un saber hacer, o una puesta en acto. Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas.

Las **capacidades sociales** refieren a la participación de la persona, como miembro de un grupo, en los ámbitos de referencias próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianidad.

Algunos autores consideran que, así como las competencias propuestas para la Formación Profesional deben “mandar” en la planificación y organizar la formación, deberían también estar *“en la base de una formación orientada a la adquisición de competencias desde la escuela”*. (Perrenoud, 1999)

El tipo de competencias que requiere hoy la educación superior o el mundo del trabajo, exigen una formación prolongada en la educación formal de diez o más años de escolaridad, que además de las habilidades básicas, den a los alumnos la capacidad de captar el mundo que los rodea, ordenar sus impresiones, establecer una buena convivencia con los demás, comprender las relaciones entre los hechos que observan y actuar en consecuencia. Para ello, es necesario no una memorización de espacios curriculares aislados, ni siquiera la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino saberes transversales capaces de ser actualizados en la vida cotidiana.

Las personas competentes no necesariamente deben ser doctos, ya que hoy no se requiere privilegiar la posesión de información que de todos modos será rápidamente obsoleta, y deben además *“... estar equipados para lidiar con el mundo y ser capaces de sentirse bien, y de integrarse como miembros de los sistemas sociales en los que participan junto a sus familias, sus organizaciones y sus pares”*: (Perkins, 1997)

La “Competencia Personal”

Sintetizamos esta búsqueda de una noción de Competencias con la síntesis que elabora Cecilia Braslavsky (1993):

"Saber hacer con saber y con conciencia respecto de las consecuencias de ese hacer".

La autora de Re-haciendo escuelas distingue desde la perspectiva de la persona que construye su competencia, ocho dimensiones:

1- **Dimensión cognitiva:** referida a los procesos internos necesarios para operar con los símbolos, las representaciones, las ideas, las imágenes, los conceptos y otras abstracciones.

2- **Dimensión metacognitiva:** relacionada con la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje a través de su reflexión (advertir, reaccionar y corregir los errores).

3- **Dimensión interactiva:** en relación a la capacidad de las personas de participar como miembros de grupos de referencia próximos, tales como la familia y los grupos de pares. Está vinculada con la capacidad de interactuar en ámbitos amplios y la capacidad de plantear su posición contrastándola con otras.

4- **Dimensión práctica:** se refiere a un "saber hacer con recursos", manifestándose en acción con elementos materiales. Está vertebrada por las habilidades organizativas, en donde el manejo del dinero, el espacio y el tiempo adquieren gran importancia.

5- **Dimensión ética:** referida a la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo y va desde la aceptación de valores universales, hasta la creencia en una religión o pautas de convivencia, amor, etc.

6- **Dimensión estética:** relacionada con la capacidad de distinguir lo que es bello para uno de lo que no lo es.

7- **Dimensión emocional:** referida a la inteligencia emocional, en donde los afectos recuperan su olvidado lugar y a la capacidad de las personas para automotivarse, perseverar en la

prosecución de sus objetivos y distinguir y orientar sus sentimientos.

8- **Dimensión corporal:** referida a las capacidades para proyectar el dominio del cuerpo de manera adecuada a las propias necesidades y apropiado a las relaciones con los demás y con el ambiente.

Braslavsky reconoce que los límites entre estas dimensiones son "difusos" y que habría que buscar la "competencia múltiple" de la persona ya que esto le dará la posibilidad de actuar de manera multidimensionada.

"... el sujeto competente es aquel que ha internalizado un conjunto de procedimientos que involucran una serie de capacidades que pueden organizarse en dimensiones de ese ser competente, y en quien tanto esas dimensiones como los mismos procedimientos internalizados están en permanente proceso de revisión y perfeccionamiento porque los aplica a la resolución de un sinnúmero de problemas materiales o espirituales, prácticos o simbólicos, haciéndose cargo de las consecuencias." (Braslavsky)

¿Completar programas o formar competencias?

"Crear competencias desde la escuela exige tiempo y paciencia." (Perrenoud, 1999)

Dijimos en la introducción al referirnos al desarrollo de la Competencia Social, que no existía, en general, un espacio y un tiempo concreto pensado para ella en nuestras escuelas, pe-

ro esta afirmación también es válida para cualquier competencia que se desee desarrollar.

Según Philippe Perrenoud (1999), nos encontramos ante un dilema de prioridad ya que, o bien ponemos el énfasis en completar los programas de conocimientos sin preocuparnos de la movilización de estos saberes a situaciones concretas o se acepta limitar en forma decisiva la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para poder ser movilizados a una situación compleja.

Si se toma en consideración que al finalizar el proceso escolar, el alumno debiera ser básicamente capaz de trasladar sus aprendizajes escolares fuera de la escuela, en situaciones diversas, complejas, imprevisibles, entonces:

- para ser útiles, los saberes escolares deben ser transferibles;
- esta transferencia exige no sólo el dominio de los saberes, sino también la integración de éstos en competencias de reflexión, decisión y acción, relacionadas a las situaciones que debe enfrentar el alumno.

Tomar conciencia de los límites de la transferencia de los aprendizajes escolares, reconocer que los alumnos que logran buenos resultados en clase no son necesariamente capaces de aplicar esos mismos saberes en otras situaciones (haber estudiado diez o más años de inglés y no poder comunicarse con un turista extranjero) plantea, según Perrenoud, implicaciones considerables en materia de control pedagógico, transposición didáctica, trabajo escolar, gestión de clase, pero también, en la cooperación profesional, el funcionamiento de la escuela y el papel de la autoridad.

Consecuencias para la tarea docente

“Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de <hacer clases> y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.”
(Perrenoud, 1999)

Philippe Perrenoud menciona en sus distintas obras, las contradicciones de una escuela que oscila entre dos paradigmas: **enseñar saberes** (conocimientos) o **desarrollar competencias**, y sostiene que:

- la escuela continúa considerando el aprendizaje en términos de saberes, porque eso es lo que ella maneja de mejor forma;
- un enfoque por competencias la asusta porque éste pone en crisis la transposición, la planificación y el contrato didáctico;
- es más fácil evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias, puesto que, para encontrarlas se lo debe observar en acción, en tareas complejas que toman tiempo.

Considera que una educación basada en competencias transformaría el trabajo de los docentes y los alumnos, junto a las tareas que realizan todos los involucrados en la escuela y que su aplicación evidenciará cambios reales en la educación si:

- Se reconstruye la transposición didáctica.
- Se modifican las disciplinas y el diseño de los horarios.
- No se conforma un ciclo de estudios a la espera del siguiente.

- Se inventan nuevas formas de evaluar.
- No se niega el fracaso para "construir sobre la arena".
- Se diferencia la enseñanza.
- Se modifica la formación de los docentes.

Perrenoud al referirse al trabajo del docente, menciona a Meirieu (1990), el que considera que nos dirigimos a una nueva profesión, en la cual el desafío es hacer aprender más que enseñar e "invita" a los docentes a:

- considerar los saberes como recursos a movilizar;
- trabajar regularmente a través de problemas;
- crear o utilizar otros medios de enseñanza;
- negociar y conducir proyectos con los alumnos;
- adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar;
- establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico;
- practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo;
- dirigirse hacia una menor separación disciplinaria.

Inteligencias y competencia emocional-social

"Los individuos con alto nivel de maestría personal ... no se pueden permitir escoger entre razón e intuición, entre la cabeza y el corazón, como no elegirían caminar con una sola pierna o ver con un solo ojo." (Peter Senge)

La inteligencia es uno de los temas de estudio característico en psicología y pedagogía y el término competencia, guarda estrecha relación con inteligencia y conocimiento. Una persona es competente si sabe hacer las cosas, entiende lo que está haciendo y comprende las implicaciones de sus acciones. Sintetizando las diversas definiciones y teorías existentes, en general hacen referencia a la **capacidad para adquirir conocimientos y aplicarlos a la solución de nuevos problemas.**

Entre las nuevas concepciones de inteligencia sobresalen las de Stenberg y Gardner. Para Stenberg, la inteligencia es una propiedad adaptativa la cual guarda relación directa con el individuo y con el contexto sociocultural en el cual se halla inmerso. Por eso, nuestras capacidades intelectuales son moldeadas por contextos y prácticas culturales, tales como la familia, la organización social o económica o la institución educativa.

Hasta la década de los 80 la inteligencia se consideraba como un conjunto de capacidades esencialmente intelectuales (capacidad de análisis, de síntesis, de razonamiento, de memoria, etc.), siendo el Cociente Intelectual (CI) su medida más acep-

tada. Pero ya los primeros psicólogos dedicados a estudiarla científicamente, como Thorndike y Wechsler, habían hecho notar que, probablemente, existían factores no-intelectuales vinculados al comportamiento inteligente.

La teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner director del Proyecto Zero y profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, con una postura relativamente nueva, expone (1983) que no existe una inteligencia global y totalizadora como planteó Spearman, sino que coexisten múltiples inteligencias y que, en consecuencia, una persona podía ser inteligente en áreas distintas.

Su teoría se basa en que:

- Cada persona posee las ocho inteligencias.
- Las inteligencias por lo general trabajan juntas de manera compleja.
- Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría.
- La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.

En su profundo libro "La cabeza bien formada", Francisco Charnot escribía en 1952 al hacer referencia a las cualidades del educador, que éste necesitaba conocer de las ciencias, saber qué efecto se podía obtener de cada una de ellas para "humanizar" a sus discípulos y que además debía hacer *"el inventario de los recursos y de las lagunas de cada una de las inteligencias que debe formar, a fin de darles, en el tiempo oportuno y en la medida conveniente, la especie particular de trabajo, propia para utilizar los recursos y llenar las lagunas"*. (Charnot, 1952) Es evidente que la idea de que la inteligencia no era una capacidad unidimensional ya estaba instalada, pero la

teoría de las Inteligencias Múltiples vino a dar una respuesta ante todo un cuestionamiento al punto de vista clásico de la inteligencia y a las fallas que se presentan al evaluarla por el método C.I.

El Dr. Daniel A. Ricart al conceptualizar sobre el "creativismo cognitivo" que desarrollara en la Universidad de Harvard junto al equipo de Howard Gardner, hace referencia acerca de los peligros de tratar de describir la inteligencia a través del uso de un único resultado, ya que *"no existe forma ideal de medir la inteligencia y, por lo tanto, debemos evitar la típica práctica de creer que si conocemos el cociente intelectual de una persona, también conocemos su inteligencia"*. (Ricart, 2002)

En su teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner afirma:

"Hasta ahora no se ha establecido a satisfacción la naturaleza y alcance exactos de cada estructura intelectual, ni tampoco se ha fijado el número preciso de inteligencias. Pero me parece que cada vez es más difícil negar la convicción de que existen al menos algunas inteligencias, que son relativamente independientes entre sí, y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas".

La idea que propone Gardner es dar concretamente una visión mejorada de los planteamientos que se habían hecho hasta el momento de las distintas inteligencias, presentando soluciones a la forma en que se perciben las habilidades y competencias del individuo. Proporciona así a la educación una forma de ver a la persona según su desempeño en determinadas situaciones, ofreciendo formas prácticas para desarrollar la inteligencia por medio del estímulo.

Desarrollo de las Inteligencias Múltiples

Que las inteligencias se desarrollen o no dependen de tres factores principales:

a- **Dotación biológica:** incluyendo los factores genéticos o hereditarios y los daños o heridas que el cerebro haya podido recibir antes, durante o después del nacimiento.

b- **Historia de vida personal:** incluyendo las experiencias con los padres, docentes, pares, amigos otras personas que ayudan a hacer crecer las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo.

c- **Antecedente cultural e histórico:** incluyendo la época y el lugar donde uno nació y se crió, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes dominios.

Según el análisis de las ocho inteligencias, todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de la comprensión de los demás individuos o de nosotros mismos y del entendimiento de la naturaleza.

Descripción de las Inteligencias Múltiples

MARCADA TENDENCIA	PIENSAN	LES ENCANTA	NECESITAN
LINGÜÍSTICA	En palabras	Leer, escribir, contar historias, jugar juegos con palabras, etc.	Libros, elementos para escribir, papel, diarios, diálogo, discusión, debates, cuentos, etc.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Por medio del razonamiento	Experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular, etc.	Cosas para explorar y pensar, materiales de ciencias, cosas para manipular, visitas al planetario y al museo de ciencias, etc.

MARCADA TENDENCIA	PIENSAN	LES ENCANTA	NECESITAN
ESPACIAL	En imágenes y fotografías	Diseñar, dibujar, visualizar, construir, garabatear, etc.	Arte, lego, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos, etc.
CORPORAL-CINESTÉSICA	Por medio de sensaciones somáticas	Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular	Juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles, experiencias de aprendizaje directas, etc.
MUSICAL	Por medio de ritmos y melodías	Cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o las manos, oír, etc.	Tiempos dedicados al canto, asistencia a conciertos, tocar música en sus casas y/o en la escuela, instrumentos musicales, etc.
INTERPERSONAL	Entendiendo e intercambiando ideas con otras personas	Dirigir, organizar, relacionarse, manipular, asistir a fiestas, mediar, etc.	Amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunales, clubes, aprendizaje tipo maestro/aprendiz
INTRAPERSONAL	Muy íntimamente	Fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, planificar	Lugares secretos, tiempo para estar solos, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza; identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza; hacer distinciones	Trabajar en el medio natural, explorar y aprender de temas relacionados con la naturaleza

Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurren a esas mismas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y desarrollarse en distintos ámbitos. Estas diferencias desafían al sistema educativo, que se ocupa que todos aprendan las mismas materias del mismo modo y donde una sola medida uniforme y universal es suficiente para poner a prueba el aprendizaje de los alumnos.

Detallamos a continuación aquellas inteligencias que más nos interesan relacionar con la Competencia Social: inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal.

- **LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA** → Esta inteligencia está referida a la capacidad que tienen las personas para usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Además, implica la habilidad para desarrollar procesos de comunicación. Normalmente la ponemos en práctica cuando conversamos, discutimos, hablamos de un asunto o cuando escribimos y leemos, o cuando escuchamos una explicación.

-Las habilidades con las que se debe contar son:

- Habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje.
 - Facilidad para convencer o ejercer influencia sobre los demás, utilizando las ideas con claridad.
 - Gran condición para transmitir ideas con claridad y, al mismo tiempo escuchar las de los demás.
 - Habilidad para retener información estructurada, así como para dar y recibir explicaciones.
- **LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL** → La inteligencia interpersonal está conectada con la capacidad que tenemos

para relacionarnos adecuadamente con los demás, lo cual incluye contar con las aptitudes necesarias para comunicar sentimientos o pensamientos así como para recepcionarlos con éxito. Por ello este tipo de inteligencia tiene que ver con las cualidades para comprender a los otros, para interactuar con ellos satisfactoriamente e incluso para liderar un grupo de personas y alcanzar un propósito determinado.

“La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado...”. (Gardner, 1983)

-Las habilidades con las que se debe contar son:

- Ser sociable o extravertido.
 - Ser empático.
 - Tener y mostrar interés por los otros.
 - Tener facilidad para hacer nuevos amigos.
 - Tener capacidad para trabajar en grupo.
 - Contar con aptitudes de líder.
- **LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL** → Esta inteligencia se encuentra en personas que poseen una gran posibilidad y facilidad para acceder a su propia vida interior. Se la considera esencial para el autoconocimiento que permita la comprensión de las conductas y formas propias de expresión.

La Inteligencia Intrapersonal se define como “*el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta...*”. (Gardner, 1983)

-Las habilidades con las que se debe contar son:

- Conocedor de las ideas propias, los dones y las destrezas personales.
- Conocedor de las metas personales.
- Ser hábil en el control de los sentimientos personales y las respuestas emocionales.
- Tener habilidad para regular la actividad mental, el comportamiento y el estrés personal.

Aquellos que han aplicado por más de diez años este enfoque teórico, describen los siguientes logros:

- Minimización de los problemas de conducta.
- Incremento de la autoestima en los niños.
- Desarrollo de las habilidades de cooperación y liderazgo.
- Enorme aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje.
- Incremento de un cuarenta por ciento en el conocimiento.
- Presencia permanente del humor.

La inteligencia emocional

Al hablar de Inteligencias Múltiples, Gardner colaboró en rescatar el concepto de inteligencia del ámbito intelectual y facilitó el camino hacia la inteligencia emocional. Si bien fue el psicólogo Reuven Bar-On en su tesis doctoral en 1988 el primero que habló de un “Cociente Emocional” paralelo al CI, dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer (1990), acuñaron el término ‘inteligencia emocional’, y luego, gracias al trabajo de Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, se difundió en todo el mundo a través de su obra “La Inteligencia Emocional” (1995).

- Howard Gardner, 1983: Inteligencias múltiples.
- Reuven Bar-On, 1988: Cociente Emocional (CE).
- Peter Salovey y John Mayer, 1990: Inteligencia emocional.
- Daniel Goleman, 1995: “Inteligencia Emocional”.

El concepto de inteligencia emocional nace con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: *¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida?*

Para Mayer y Salovey la inteligencia emocional es:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.” (Mayer y Salovey, 1997).

El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales.

Denominar “emocional” a esta inteligencia, ha llevado a pensar que se trata de una psicología de los afectos o de los sentimientos, o que se refiere al control de las emociones primarias, como la ira, la pena, la ansiedad, etc. Sin excluirlos, estos temas no representan lo esencial de la IE, ni desde el punto de vista teórico ni de los temas que abordan los especialistas que trabajan en este campo.

“Es el mismo vino de siempre, pero en botella nueva.”

Esta es una frase que Charles Woodruffe, consultor inglés en gestión de Recursos Humanos, donde plantea que el concepto no es más que un nuevo rótulo para un conocido grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales. Sostiene que es indudable que competencias como adaptabilidad o liderazgo no pueden llamarse nuevas, así como tampoco es novedoso que estas habilidades tengan impacto en el desempeño.

Hasta ahora un sinónimo popular utilizado para resaltar la competencia emocional de las personas era el de “*madurez*”. Por este término se definía a aquellas personas que sabían guardar la compostura, se adecuaban al contexto, eran equilibradas, en definitiva, que sabían controlar sus emociones y con esto eran capaces de establecer buenas relaciones con los demás.

Es justo también recordar que el concepto de Inteligencia Emocional, aunque esté de moda, tiene un precursor en el concepto de **Inteligencia Social** del psicólogo Edward Thorn-

dike (1920), quien la definió como “*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas*”.

Para Thorndike, además de la inteligencia social, existen también otros dos tipos de inteligencias: la **abstracta** –habilidad para manejar ideas– y la **mecánica** –habilidad para entender y manejar objetos–.

Competencia social vs. cociente intelectual

Hartup (1992) indica que las relaciones entre iguales contribuye en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, del mismo modo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se relacione con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, “están en condiciones de alto riesgo”.

En una investigación que se publicó en un número de 1993 de la revista Harvard Business Review, se estudió una división de los Laboratorios Bell que se ocupaba de diseñar y crear conmutadores telefónicos electrónicos. Pidieron a aquellos científicos e ingenieros que designasen un grupo de entre el 10 y el 15% de sus compañeros que se destacaban entre ellos.

Cuando se comparó a los elegidos con sus compañeros “menos brillantes”, se descubrió que se diferenciaban muy poco de los demás y que habían obtenido resultados muy semejantes en los tests de inteligencia y de personalidad, como también eran semejantes sus resultados académicos.

Descubrieron que lo que establecía la diferencia, era la capacidad para establecer una mayor compenetración con las personas clave dentro del organigrama general de la división, con las personas que conocían las soluciones técnicas, y que se las ofrecían con facilidad y rapidez gracias a la afinidad que habían creado con ellas en el tiempo, o sea: la destreza para relacionarse. Este “habilitoso social” podía volver a su grupo con la solución necesaria, evitando retrasos posteriores del grupo hacia el objetivo común.

Las habilidades sociales en acciones concretas, eran las que establecían la diferencia, y no el C.I., ni ninguna otra cualidad de la personalidad.

En su Competencia Social figuraban estas seis destrezas, de las cuales cinco son habilidades sociales:

- La capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de los demás.
- La capacidad de convencer a los demás.
- La capacidad de establecer consenso en el desorden aparente.
- El don de evitar los conflictos.
- La capacidad de coordinar los trabajos de los demás, cuya consecuencia es un trabajo de equipo efectivo.
- El deseo de llegar más allá de las obligaciones de su puesto de trabajo y la capacidad de estructurar su tiempo para conseguir realizar las tareas adicionales que han asumido voluntariamente.

Noción de competencia emocional

“La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender.” (Platón)

Según indica Goleman (1999), por competencia emocional se entiende **la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común.** A su vez la competencia emocional se puede dividir en dos apartados o categorías relacionadas:

**Competencia emocional-personal
y
Competencia emocional-social**

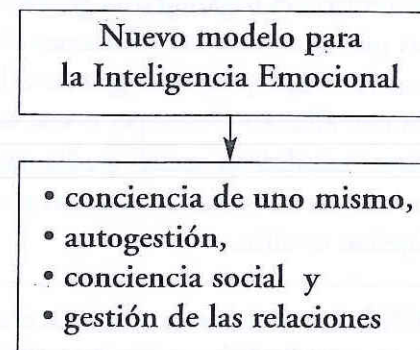
La primera hace referencia a la relación que tenemos con nosotros mismos, por ejemplo: la conciencia de uno mismo y de sus emociones, la motivación, el autocontrol, la autoconfianza, etc. La segunda hace referencia a las relaciones que establecemos con nuestros semejantes, por ejemplo: la capacidad de entender diferentes puntos de vista, la predisposición a ayudar altruistamente, la tolerancia y la flexibilización de planteamientos, la cooperación y el dinamismo grupal, etc.

COMPETENCIA EMOCIONAL-PERSONAL		COMPETENCIA EMOCIONAL-SOCIAL	
Conciencia de uno mismo	Reconocer las propias emociones y sus efectos	Empatía	Comprensión e interés por los demás
	Conocer las propias fortalezas y debilidades		Predisposición a ayudar
	Seguridad en sí y en sus capacidades		Conciencia de las relaciones jerárquicas de un grupo
Autorregulación	Control de impulsos		Aprovecharse de la diversidad
	Sinceridad e integridad	Habilidades sociales	Comunicación eficaz
	Flexibilidad para afrontar cambios		Inspira y dirige a grupos
Motivación	Hacia la consecución de logros		Catalización de cambios
	Compromiso con el grupo		Capacidad de negociación y resolución de conflictos
	Iniciativa		Habilidades de equipo: colaboración y cooperación
	Optimismo		

Recientemente Daniel Goleman sobre la base de las últimas investigaciones realizadas, ha propuesto un **nuevo modelo** por el cual la IE estaría integrada por cuatro factores básicos:

- la capacidad para darse cuenta y tomar conciencia (self-awareness);
- la capacidad de automanejo, control y autorregulación (self-management);
- la capacidad de darse cuenta de los otros, de su comportamiento y del impacto del nuestro sobre ellos (social-awareness); y

- la capacidad para influir y manejar las relaciones con los demás (relationship management).



1.- *Conciencia emocional de uno mismo*: Comprensión de las reacciones emocionales propias y reconocimiento de las fortalezas y limitaciones, sin perder la confianza en uno mismo. Las personas con esta competencia suelen encontrar tiempo para reflexionar en silencio, lo que les permite responder de un modo más cuidadoso y menos impulsivo. Las personas que poseen esta conciencia están en contacto con sus señales interiores y reconocen el modo en que sus sentimientos les afectan y acaban influyendo en su rendimiento laboral.

2.- *Gestión de uno mismo o autorregulación*: Capacidad de controlar y encauzar adecuadamente las emociones e impulsos perturbadores. Se refleja en el autocontrol, la adaptabilidad ante situaciones cambiantes y la coherencia de nuestras acciones con los valores y compromisos asumidos. Esta competencia le proporciona a la persona la serenidad y la lucidez necesarias para afrontar situaciones estresantes y le ayuda a mantenerse imperturbable ante situaciones críticas.

3.- *Conciencia social*: Capacidad de entender los sentimientos y comportamientos de los demás, es decir, empatía. Las personas empáticas son capaces de conectar con un amplio abanico de señales emocionales, lo que les permite experimentar

las emociones de las personas que están con ellas. Saben escuchar con atención, se expresan asertivamente y comprenden la perspectiva de los demás, aunque no compartan sus ideas.

4.- *Gestión de las relaciones*: Son todas aquellas capacidades que nos ayudan a cooperar y ejercer una influencia positiva sobre los demás. Se asienta en la autenticidad. La persona sabe inspirar y movilizar a los demás en torno a una visión común o a un objetivo compartido. Su ejemplo resulta inspirador, y convierte el trabajo en algo estimulante y motivador.

A partir del estudio sobre las características personales que predicen el éxito, la "Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional" identificó las siguientes competencias. En un 80% se trata de **competencias emocionales**:

1. Habilidad para detectar y aprovechar oportunidades.
2. Iniciativa o capacidad de desarrollar nuevos servicios anticipándose a la demanda social.
3. Perseverancia y resistencia al desánimo ante los obstáculos.
4. Interés por realizar un trabajo de calidad.
5. Esfuerzo, dedicación y sacrificio para alcanzar los objetivos propuestos.
6. Búsqueda de la eficiencia.
7. Autoconfianza para enfrentarse a los retos y asertividad en las relaciones con los demás.
8. Capacidad de persuasión y utilización de estrategias de influencia.
9. Reconocimiento de la importancia de las relaciones interpersonales.
10. Seguimiento y supervisión estrecha del trabajo para garantizar que las cosas se hagan correctamente.

El 20% eran **competencias cognitivas**:

1. Capacidad de resolución de problemas e innovación, de generar nuevas ideas y de aportar soluciones novedosas.
2. Análisis de alternativas, anticipación a los obstáculos y planificación sistemática de acciones.

Integrando las nuevas teorías

Las experiencias llevadas a cabo por Glenn y Brock (1998) con estudiantes norteamericanos de la escuela secundaria (11-15 años), mostraron que un estudiante capaz es aquel cuyas virtudes radican en la responsabilidad, el respeto y el ingenio, desarrollándolas a través del análisis de tres percepciones sobre la afirmación del yo y cuatro habilidades básicas:

- Percepción de su capacidad personal - "Yo soy capaz".
- Percepción de su importancia personal - "Yo soy importante".
- Percepción de su influencia personal - "Yo decido".
- Habilidades Intrapersonales (autoasentamiento, autocontrol y autodisciplina).
- Habilidades Interpersonales (escuchar, comunicar, cooperar, negociar, etc.).
- Habilidades de Método (responsabilidad, adaptabilidad y flexibilidad).
- Habilidades de Juicio (planificar, identificar elecciones y tomar decisiones maduras).

Para estos autores, las siete percepciones y habilidades estarán más desarrolladas en aquellos estudiantes que proceden de familias muy estructuradas, que favorecen el establecimiento de vínculos basados en aspectos tales como: la contribución al

desarrollo familiar, la afirmación del núcleo familiar y la estabilidad emocional de sus miembros. La experiencia familiar, entonces, tiene un papel decisivo sobre la experiencia escolar, siendo los padres y el resto de los componentes de la unidad familiar el motor que crea el ambiente propicio para un aprendizaje efectivo y estructurado.

Por otra parte, uno de los aspectos que más llama la atención del trabajo de Glenn y Brock, es la nula influencia que sobre las siete percepciones y habilidades tiene el pensamiento lógico-matemático, ya que tradicionalmente se ha utilizado para valorar el cociente intelectual (CI) de los estudiantes y ha condicionado, durante décadas, el desarrollo académico del alumnado. Las estrategias de Glenn y Brock se mueven en el ámbito de la inteligencia emocional, participando por tanto de la inteligencia intrapersonal como de la interpersonal, reforzada por la inteligencia lingüística del modelo de las inteligencias múltiples.

Esto nos lleva a considerar que lo que realmente permite a una persona desarrollar sus aptitudes, es el grado en que desarrolla su inteligencia emocional en el marco del contexto social en el que le ha tocado vivir, teniendo en cuenta que, desarrollar con éxito las aptitudes propias del individuo no sólo significa el reconocimiento académico, sino también el social y el personal dentro del ambiente en el que la persona se desenvuelve.

Una posible equivalencia entre las percepciones y habilidades de Glenn y Brock con las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional

Percepciones y Habilidades	Inteligencias Múltiples	Habilidades Emocionales y Sociales
(Glenn y Brock, 1998)	(Gardner, 1983)	(Goleman, 1996)
Capacidad personal (soy capaz)	Intrapersonal	Autoconciencia Motivación
Importancia personal (Soy importante)	Intrapersonal	Autoconciencia Motivación
Influencia personal (Yo decido)	Intrapersonal	Autoconciencia Autocontrol
Habilidad Intrapersonal	Intrapersonal Lingüística	Autoconciencia Autocontrol Motivación
Habilidad Interpersonal	Interpersonal Lingüística	Habilidades Sociales Empatía
Habilidad Método-Orden	Interpersonal Intrapersonal Lingüística	Autocontrol Habilidades Sociales
Habilidad de Juicio	Interpersonal Intrapersonal	Autoconciencia Autocontrol Motivación

Características de los alumnos emocionalmente inteligentes

- Poseen un buen nivel de autoestima.
- Aprenden más y mejor.
- Presentan menos problemas de conducta.
- Se sienten bien consigo mismos.

- Son personas positivas y optimistas.
- Tienen la capacidad de entender los sentimientos de los demás.
- Resisten mejor la presión de sus compañeros.
- Superan sin dificultad las frustraciones.
- Resuelven bien los conflictos.
- Son más felices, saludables y tienen más éxito.

Beneficios de la aplicación de programas de inteligencia emocional en la escuela

- disminución de la depresión entre los alumnos,
- resolución pacífica de conflictos,
- baja de quejas disciplinarias,
- disminución de conductas violentas,
- aumento de los comportamientos pro-sociales,
- menores tasas de deserción escolar,
- disminución del estrés,
- disminución de comportamientos autodestructivos y,
- mejoras notorias en el rendimiento académico.

Habilidades sociales y competencia social

“La violencia es el último recurso de la incompetencia.”
(Isaac Asimov)

No es extraño que los autores consultados hablen indistintamente de “competencia social” y de “habilidades sociales”. No obstante consideramos conveniente utilizar el término competencia social, por tener un sentido más abarcador, ya que las habilidades sociales pueden incluirse dentro de ésta (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2000).

De acuerdo con Monjas, las habilidades sociales son:

“conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”. (Monjas, 1999)

Por otro lado, la competencia social es:

“un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas”. (Rojas, 1999)

Así, las competencias sociales van más allá de las habilidades sociales, pero las integran en un todo y producen una progresión variada de comportamientos que conformarán la personalidad.

Definimos a las Competencias Sociales como *un conjunto de habilidades, capacidades, destrezas relacionadas a la conducta, que posibilitan que el niño, el adolescente o el adulto, mantenga relaciones positivas consigo mismo y con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social.*

En las últimas décadas se ha producido un creciente interés en los profesionales con responsabilidades educativas por enseñar habilidades sociales a los alumnos, habilidades que, como ya hemos expresado, deben convertirse en verdaderas competencias. Este interés está motivado fundamentalmente por los resultados que aportan distintos investigadores, donde demuestran que la **inhabilidad o incompetencia social** en la infancia está asociada con la inadaptación personal, social y escolar tanto actual como futura.

Concepto de habilidades sociales

El concepto de habilidades sociales que tienen los teóricos de tendencia conductual es considerarlas como respuestas o hábitos, adquiridas por el aprendizaje, ligadas a contextos específicos y en gran parte controladas por el ambiente (la importancia del refuerzo es crucial) que sirven para resolver problemas de naturaleza interpersonal inmediatos y específicos de la situación y que reducen la probabilidad de que ocurran futuros problemas (Monjas, 1993). El número de respuestas, o de grupos de respuestas consideradas habilidosas, que se proponen suelen ser numerosos, y la forma de clasificarlas varía de un investigador a otro; generalmente, su elección obedece a criterios más bien racionales y lógicos.

Otra forma de abordar el tema de las habilidades sociales es desde postulados cognitivos (o social-cognitivos), tratando de apresar y operativizar aquellas dimensiones cognitivas que conforman la conducta interpersonal eficaz. Desde esta posición, las habilidades sociales (o interpersonales) se entienden como dimensiones con una cierta complejidad cognitiva, con un cierto compromiso intelectual, que, si bien se adquieren por el aprendizaje realizado en contextos sociales determinados, no están tan ligadas a situaciones específicas, y, por tanto, teóricamente se postula que tienen mayor poder de generalización a diferentes situaciones (Pelechano, 1994).

- Definición de Vicente E. Caballo (1986)

La conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas.

- Definición de Michelson (1983)

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información).
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social.

(por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social).

5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos).

6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores como son la edad, el sexo y el *status* del receptor, afectan la conducta social del sujeto.

7. Los déficit y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

- *Clasificación de habilidades sociales infantiles* (Michelson 1983)

Relación de habilidades trabajadas en el Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales (Módulos).

- Cumplidos
- Quejas
- Dar una negativa o decir no
- Pedir favores
- Preguntar por qué
- Solicitar cambio de conducta
- Defender los propios derechos
- Conversaciones
- Empatía
- Habilidades sociales no verbales
- Interacción con *status* diferentes
- Interacciones con el otro sexo
- Tomar decisiones
- Interacciones de grupo
- Afrontar los conflictos: enseñanza sobre resolución de conflictos

- *Clasificación de habilidades sociales en adolescentes* (Goldstein 1980)

Habilidades trabajadas en el Programa de Aprendizaje Estructurado de Habilidades Sociales para adolescentes.

1. *Iniciación de habilidades sociales:*

- Atender
- Comenzar una conversación
- Mantener una conversación
- Preguntar una cuestión
- Dar las gracias
- Presentarse a sí mismo
- Presentar a otras personas
- Saludar

2. *Habilidades sociales avanzadas:*

- Pedir ayuda
- Estar en compañía
- Dar instrucciones
- Seguir instrucciones
- Discutir
- Convencer a los demás

3. *Habilidades para manejar sentimientos*

- Conocer los sentimientos propios
- Expresar los sentimientos propios
- Comprender los sentimientos de los demás
- Afrontar la cólera de alguien
- Expresar afecto
- Manejar el miedo
- Recompensarse por lo realizado

4. Habilidades alternativas a la agresión

- Pedir permiso
- Formar algo
- Ayudar a los otros
- Negociar
- Utilizar el control personal
- Defender los derechos propios
- Responder a la amenaza
- Evitar pelearse con los demás
- Impedir el ataque físico

5. Habilidades para el manejo de estrés

- Exponer una queja
- Responder ante una queja
- Deportividad tras el juego
- Manejo de situaciones embarazosas
- Ayudar a un amigo
- Responder a la persuasión
- Responder al fracaso
- Manejo de mensajes contradictorios
- Manejo de una acusación
- Prepararse para una conversación difícil
- Manejar la presión de grupo

6. Habilidades de planificación

- Decidir sobre hacer algo
- Decir qué causó un problema
- Establecer una meta
- Decidir sobre las habilidades propias
- Recoger información
- Ordenar los problemas en función de su importancia
- Tomar una decisión
- Concentrarse en la tarea

- Definición de la Asociación Americana de Retraso Mental (1992)

Las habilidades sociales son las que se relacionan con los intercambios sociales que se realizan con otras personas. Por tanto incluyen:

- iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros
- comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes
- reconocer sentimientos, proporcionar realimentación positiva y negativa
- regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros
- ayudar a otros
- hacer y mantener amistades y relaciones de pareja
- responder a las demandas de los demás
- elegir, compartir
- entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad
- controlar los impulsos
- respetar normas y leyes y adecuar la conducta a éstas
- mostrar un comportamiento socio-sexual adecuado

De las distintas definiciones se pueden extraer las características fundamentales de lo que llamamos Habilidades Sociales según Michelson y cols. (1987)

a-Son conductas manifiestas; es decir, son un conjunto de estrategias y capacidades de actuación aprendidas y que se manifiestan en situaciones de relaciones interpersonales, incluyendo comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.

b-Están dirigidas a la obtención de reforzamientos sociales tanto externos como internos o personales (autorrefuerzo, autoestima).

- c-Implican una interacción recíproca.
- d-Están determinadas por el contexto social, cultural y la situación concreta y específica en que tiene lugar.
- e-Se organizan en distintos niveles de complejidad, los cuales mantienen una cierta jerarquía, habiendo pasado por niveles intermedios (por ej.: decir “no”).
- f- Como todo tipo de conducta, se encuentran muy influenciadas por las ideas, creencias y valores respecto de la situación y de la actuación propia de los demás.
- g-Tanto los déficit como los excesos de la conducta de interacción personal pueden ser especificados y objetivados con el fin de intervenir sobre ellos.

Las Habilidades Sociales son, en síntesis, las destrezas sociales específicas manifestadas por un individuo en un contexto social, requeridas para ejecutar una tarea interpersonal. Estas conductas son aprendidas por experiencia directa u observación y permiten a la persona interactuar con otros de un modo socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso.

Habilidades centrales de la competencia social

La “competencia social” es una expresión que abarca dimensiones cognitivas y afectivas positivas, que se traducen en conductas adecuadas que valora la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar. Hoy podemos afirmar que la competencia social es un indicador social de salud mental.

El desarrollo de la competencia social es recomendado no sólo para los tímidos, ansiosos, agresivos, etc., sino que todos los alumnos se pueden beneficiar de programas sistemáticos orientados a promover la competencia social. Es cierto que, en sus orígenes, esta modalidad de intervención se circunscribía al ámbito clínico, pero actualmente se ha extendido a la educación.

La competencia social en el aula y en la escuela puede trabajarse a partir de cinco pilares:



La empatía

“Las tres cuartas partes de las miserias y malos entendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su punto de vista.” (Mahatma Gandhi)

No hay acuerdo pleno al definir la empatía; sin embargo, como afirma Roche (1995), en la empatía se hallan implicados procesos racionales y emocionales, ya que nos permite comprender a los demás generalmente en lo que se refiere a sus estados de ánimo. La empatía, por tanto, es la capacidad para ponerse en el lugar del otro.

La habilidad para reconocer los estados anímicos ajenos requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva, capacidad para adoptar distintos papeles sociales y madurez.

El ser empáticos es el ser capaces de “leer” emocionalmente a las personas”, siendo sin dudas, una habilidad que empleada correctamente, facilita el desenvolvimiento y progreso de todo tipo de relación entre dos o más personas. Esta capacidad viene a ser algo así como nuestra conciencia social, ya que a través de ella se pueden apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, dando pie a la calidez emocional, el compromiso, el afecto y la sensibilidad.

**La empatía es el punto de partida
de las relaciones sociales positivas**

El proceder con empatía no significa estar de acuerdo con el otro. No implica dejar de lado las propias convicciones y asumir como propias la del otro. Es más, se puede estar en completo desacuerdo con alguien, sin por ello dejar de ser empáticos y respetar su posición, aceptando como legítimas sus propias motivaciones.

La insuficiencia en nuestra habilidad empática es el resultado de una sordera emocional, ya que a partir de ello, no tardan en evidenciarse fallas en nuestra capacidad para interpretar adecuadamente las necesidades de los demás. Por eso la empatía es algo así como nuestro radar social, el cual nos permite navegar con acierto en el propio mar de nuestras relaciones.

La asertividad

En psicología se dice que una persona es asertiva si está segura de sí misma, se expresa con claridad y evita ser ignorado por los demás. Walter Riso (1988) define la conducta asertiva co-

mo: “Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin medir distorsiones cognitivas o ansiedad y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta”.

Conducta Asertiva o Socialmente Hábil. Es la expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. El individuo tiene que reconocer también cuáles son sus responsabilidades en esa situación y qué consecuencias resultan de la expresión de sus sentimientos. Como afirma Roche (1995), la asertividad permite a la persona expresarse libre, directa, sincera y adecuadamente con cualquier interlocutor.

En la escuela la actividad educativa encaminada a favorecer la asertividad puede tener un carácter preventivo de comportamientos desadaptados o de optimización de la capacidad de relación del alumno. A menudo el entrenamiento en asertividad facilita la integración en el grupo, canaliza la agresividad y evita otras conductas inadecuadas.

La autoestima

La autoestima como vivencia psíquica es tan antigua como el ser humano. Es un aspecto nuclear de la personalidad, hasta el punto de que si una persona se acepta avanzará en su pro-

ceso de maduración y autorrealización. Sin una valoración positiva de uno mismo es difícil superar los obstáculos y los conflictos interpersonales.

Durante el año 1984, el estado de California nombró una comisión para el estudio de la autoestima esperando institucionalizar su enseñanza en las escuelas primarias y secundarias. El primer énfasis que puso fue en el hecho de que la autoestima es algo que se puede aprender y modificar en cualquier momento, en cualquier entorno y a cualquier edad.

Según como la persona siente que la perciben, aceptan y quieren los seres importantes de su vida y según se hayan desarrollado desde la primera infancia su seguridad, autoconcepto, sentido de pertenencia, motivación y competencia y las haya integrado a su personalidad, así se habrá formado su nivel de autoestima.

Al finalizar su estudio la comisión definió la autoestima como: *"Apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales"*. (Voli 1996)

La autoestima supone, desde el conocimiento de las capacidades y debilidades que se poseen, una aceptación positiva, realista y equilibrada de uno mismo como requisito para vencer los obstáculos, enriquecerse personalmente y respetar y experimentar sentimientos favorables hacia los demás.

**La autoestima es una actitud que se aprende,
que fluctúa y que se puede mejorar.**

Algunos investigadores coinciden en afirmar, que la concurrencia en el aula de reto, libertad, respeto, cordialidad, disciplina y éxito contribuyen poderosamente a desarrollar la autoestima del alumno y a propiciar su rendimiento escolar. Si por el contrario, faltara alguno de estos factores, su autoestima se resiente.

La persona con "autoestima suficiente"

(Bonet, 1997):

1. Cree firmemente en ciertos valores y principios, está dispuesta a defenderlos, aun cuando encuentre oposición, y se siente lo suficientemente segura de sí misma como para modificarlos si nuevas experiencias indican que estaba equivocada.
2. Es capaz de obrar según crea más acertado, confiando en su propio juicio, sin sentirse culpable cuando a otros no les parezca bien lo que haga.
3. No pierde tiempo preocupándose en exceso por lo que le haya ocurrido en el pasado ni por lo que le pueda ocurrir en el futuro, pero vive intensamente el presente.
4. Tiene una confianza básica en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar fácilmente por los fracasos y dificultades. Está dispuesta a pedir ayuda de otros cuando realmente la necesita.
5. Se considera y se siente igual que cualquier otra persona; ni inferior ni superior; sencillamente igual en dignidad y reconoce diferencias en talentos específicos, prestigio profesional o posición económica.
6. Da por supuesto que es interesante y valiosa para otros, al menos para aquellos con quienes se asocia amistosamente.
7. No se deja manipular por los demás, aunque está dispuesta a colaborar con ellos si le parece apropiado y conveniente.
8. Reconoce y acepta en sí misma una variedad de sentimientos y pulsiones, tanto positivos como negativos y está dispuesta a revelárselos a otra persona, si le parece que vale la pena y así lo desea.

9. Es capaz de disfrutar con las más diversas actividades, como trabajar, leer, jugar, charlar, caminar, holgazanear, etc.
10. Es sensible a los sentimientos y necesidades de los demás; respeta las normas sensatas de convivencia generalmente aceptadas y entiende que no tiene derecho —ni lo desea— a sobresalir o divertirse a costa de otros.

Comunicación

Las capacidades comunicativas de niños y adolescentes juegan un importante papel en la competencia social. Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) describen varios niveles en la “competencia comunicativa”:

- *Habilidades básicas no verbales.* Actúan como prerequisites en la conversación y en la interacción comunicativa. Estas habilidades dependen de los valores y usos sociales de los contextos culturales, al igual que de la edad y el tipo de interacción. En este primer nivel hallamos, por ejemplo, el contacto ocular y los gestos.
- *Competencia en conversaciones.* Tiene que ver con el atractivo de la persona, su capacidad para despertar el interés de alguien hacia la conversación. Se ha comprobado que niños y adolescentes solitarios suelen carecer de este atractivo, pues sus preguntas son pobres, no dan señales reforzantes al que habla, etc. Los alumnos que carecen de esta habilidad están más expuestos a la discriminación o al rechazo, sobre todo porque no despiertan el interés entre sus compañeros.
- *Habilidades lingüísticas y de persuasión.* Equivalen a tener aptitud verbal y a conocer las reglas que controlan diversos tipos de situaciones conversacionales, según se trate de encuentros formales (realizar una exposición oral en clase, solicitar

una revisión de examen, etc.) o privados (expresiones de amistad, diálogo entre compañeros, etc.).

COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS

Al ser buena parte de los componentes paralingüísticos el canal habitual por el que se manifiestan las emociones —a veces en forma consciente y muchas veces en forma inconsciente— es conveniente detallar cada uno de esos componentes.

– *El volumen de la voz:* La función más básica del volumen consiste en hacer que un mensaje llegue hasta un oyente potencial. El volumen alto de voz puede indicar seguridad y dominio. Hablar demasiado alto, sugiere agresividad, ira o brusquedad y puede tener consecuencias negativas, ya que la gente podría marcharse o evitar futuros encuentros. Los cambios en el volumen de voz pueden emplearse en una conversación para dar énfasis y una voz que varía poco de volumen, no será muy interesante de escuchar.

– *La entonación:* La entonación sirve para comunicar sentimientos y emociones. Unas palabras pueden expresar esperanza, afecto, sarcasmo, ira, excitación o desinterés, dependiendo de la variación de la entonación del que habla. Una escasa entonación, con un volumen bajo, indica aburrimiento o tristeza. Un tono que no varía puede ser aburrido o monótono. Se percibe a las personas como más dinámicas y extrovertidas, cuando cambian a menudo la entonación de sus voces durante una conversación. Las variaciones en la entonación pueden servir también para ceder la palabra. En general, una entonación que sube es evaluada positivamente como alegría; una entonación que decae, como tristeza; una nota fija como neutral. Muchas veces la entonación que se da a las palabras es más importante que el mensaje verbal que se quiere transmitir.

– *La fluidez*: Las vacilaciones, falsos comienzos y repeticiones son bastante normales en las conversaciones diarias. Sin embargo, las perturbaciones excesivas del habla pueden causar una impresión de inseguridad, incompetencia, poco interés o ansiedad. Demasiados períodos de silencio podrían interpretarse negativamente, especialmente como ansiedad, enfado o incluso, una señal de desprecio. Expresiones con un exceso de palabras de relleno durante las pausas (por ejemplo, “ya sabes”, “bueno”) o sonidos como “ah” y “eh” provocan percepciones de ansiedad o aburrimiento. Otro tipo de perturbación incluye repeticiones, tartamudeos, pronunciaciones erróneas, omisiones y palabras sin sentido.

– *La claridad*: La claridad a la hora de hablar es importante. Si se habla arrastrando las palabras, a borbotones, con un acento o vocalización excesivos, uno puede convertirse en fastidioso a los demás.

– *La velocidad*: Hablar lentamente puede hacer que los demás se impacienten o se aburran. Por el contrario, si se hace con demasiada rapidez, uno puede no ser entendido.

– *El tiempo de habla*: Este elemento se refiere al tiempo que se mantiene hablando el individuo. El tiempo de conversación de una persona puede ser problemático por ambos extremos, es decir, tanto si apenas habla como si habla demasiado. Lo más adecuado es un intercambio recíproco de información.

Desarrollo moral

El crecimiento moral está muy vinculado con el desarrollo de la competencia social y emocional. Aunque hemos avanzado en el plano tecnológico, el debilitamiento de la convivencia se observa en todos los ámbitos. Hoy el interés por la educación moral renace, buscando desarrollar en el niño y el joven capa-

cidades, actitudes y valores que le permitan obrar personal y socialmente de acuerdo a principios éticos.

Las cinco dimensiones anteriormente analizadas, muestran el tipo de intervención educativa que permite alcanzar una escuela de convivencia pacífica. Sabemos que aquellos alumnos que manifiestan conductas antisociales acostumbran presentar deficiencias en las relaciones interpersonales, lo que hace recomendable la incorporación de comportamientos alternativos orientados a favorecer no sólo la comunicación interpersonal sino también encaminar su comportamiento en beneficio de la comunidad.

¿Por qué una persona actúa de manera socialmente inadecuada?

Existen una serie de factores:

- **Déficit en habilidades.** Las respuestas habilidosas necesarias no están presentes en el repertorio de respuestas de un individuo o que éstas sean respuestas inapropiadas.
- **Ansiedad condicionada.** Puede ser que el sujeto sienta una ansiedad que le impida responder de una manera socialmente adecuada al estar condicionado por experiencias anteriores.
- **Evaluación cognitiva deficiente.** El individuo considera de forma incorrecta su actuación social autoevaluándose negativamente y con pensamientos derrotistas.
- **Falta de motivación para actuar apropiadamente en una situación determinada.**
- **El individuo no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que una respuesta determinada es probablemente efectiva.**

- El individuo no está seguro de sus derechos o no cree que tenga el derecho de responder apropiadamente.
- Obstáculos ambientales restrictivos que impiden a la persona expresarse apropiadamente (o que incluso castigan la manifestación de esa conducta socialmente adecuada).

Fobia social

Hablamos de fobias cuando la intensidad con la que experimentamos el miedo frente a los distintos peligros es:

- injustificado por la objetividad del peligro
- inoportuno (no lo sentimos en el momento apropiado)
- desmesurado (sentimos más de lo que deberíamos)
- interfiere nuestra vida normal de forma innecesaria, y nos reduce nuestra capacidad de acción y goce.

En el caso de la fobia social, el miedo se centra en situaciones complejas que alteran totalmente nuestra vida ya que vivimos en sociedad.

Frecuentemente experimentamos incertidumbre, ansiedad e inseguridad al conocer a personas nuevas, pero al poco tiempo casi todos logramos convertir esos encuentros en una experiencia agradable. En cambio las personas con fobia social experimentan un grado de ansiedad mucho más elevado en estas situaciones.

Puede ser tanto el grado de ansiedad o vergüenza que se produzcan señales físicas (sudor, temblor muscular y de voz, rubor, etc.) que nos hacen más vulnerables e inseguros y la situación social, en vez de convertirse en un tiempo aceptable en algo agradable se transforma en algo cada vez más desagradable y lleva a utilizar recursos para evitar y controlar esas situaciones.

Elementos de la fobia social (DSM-IV)

- Preocupación por llegar a ser el centro de atención cada vez que nos encontramos con alguien.
 - Temor de que alguien nos mire y observe lo que estamos haciendo.
 - Temor a que nos presenten.
 - Temor a propósito de comer o beber en público.
 - Dificultad para manejarse en comercios y relaciones administrativas.
 - Terror a dirigirse a un público o grupo de amigos.
 - Aversión a realizar llamadas telefónicas y realizar gestiones.
 - Dificultad para confrontarse en el trabajo o hacer reclamos (incluso si se tiene la razón y el derecho de hacerlo).
 - Las fiestas y reuniones son una pesadilla y el comportamiento de la persona que tiene fobia social consiste en ponerse cerca de la puerta o encargarse de discretas tareas que le permitan huir de la situación.
 - Tendencia a rehuir de espacios cerrados donde hay gente.
 - Sensación de que todos nos miran y nos desvalorizan.
 - Temor a que nuestras intervenciones parezcan ridículas, pobres o inadecuadas. Miedo a “quedarnos en blanco”.
- (Algunas personas con fobia social tienden a beber alcohol para ganar así valor y desinhibición).

Síntomas físicos

- Sequedad de boca (junto a la idea de que uno tartamudeará, toserá, no podrá hablar, etc.)
- Palpitaciones (el corazón parece correr demasiado deprisa o irregularmente y eso producir desmayos, ataques cardíacos, mareos, o algún tipo de colapso)
- Temblores de manos, pies o voz que pueden ser rápidamente

te observados y delatarnos como “inferiores” o “penosos” o “impresentables”.

- Sudor (en las manos que luego puede que tengamos que presentar en un saludo; sudor corporal que traspasa la ropa y nos avergüenza haciéndonos aparecer como ‘indeseables’ o ‘repugnantes’).
- Rubor (angustia y sentimientos intensos de vergüenza).
- Falta de concentración (que nos haga olvidar datos que queríamos decir o desorganice el curso del pensamiento de modo que no sepamos de dónde veníamos o a dónde queríamos llegar)

La timidez

La timidez es una forma atenuada de fobia social que habitualmente tenemos y disimulamos todos mejor o peor. No sabemos si resultaremos competentes, valiosos o apreciables a los demás y muchas veces esto se opone a un ambiente familiar en el que hemos sido mimados y protegidos y en otras ocasiones a un clima familiar autoritario y descalificador.

Hay que tener en cuenta que la fobia social es una entidad diagnóstica que se caracteriza por la evitación de situaciones sociales y que la base del tratamiento es la exposición, es decir, enfrentar las situaciones temidas, pero apto, sabiendo qué es lo que hay que hacer. Para ello, es necesario asegurarse que se tienen las habilidades sociales necesarias y distintos estudios han indicado que las básicas son las siguientes:

1. Iniciar y mantener conversaciones
2. Hablar en público
3. Expresión de agrado, amor y afecto
4. Defensa de los propios derechos
5. Pedir favores

6. Rechazar peticiones
7. Hacer cumplidos
8. Aceptar cumplidos
9. Expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo
10. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado
11. Disculparse o admitir ignorancia
12. Petición de cambios de la conducta de otros
13. Afrontamiento de las críticas.

Señales de advertencia para prevenir la violencia interpersonal

Las señales de advertencia no son igualmente significativas y no se presentan en orden de seriedad. Incluyen:

- *Retraimiento social.* En algunas situaciones, el retraimiento gradual y eventualmente completo de los contactos sociales puede ser un indicador importante de un niño en problemas. El retraimiento por lo general proviene de sentimientos de depresión, rechazo, persecución, desmerecimiento y falta de confianza.
- *Sentimientos excesivos de aislamiento y soledad.* Las investigaciones han demostrado que la mayoría de los niños que son aislados y que parecen no tener amigos no son violentos. De hecho, estos sentimientos son algunas veces característicos de niños y jóvenes que pueden tener problemas, son retraídos, o tienen problemas internos que les impiden el desarrollo de contactos sociales. Sin embargo, las investigacio-

nes también han demostrado que en algunos casos los sentimientos de aislamiento y la falta de amigos están asociados con niños que se comportan agresiva y violentamente.

- *Sentimientos excesivos de rechazo.* En el proceso de crecimiento y en el transcurso del desarrollo de la adolescencia, muchos jóvenes experimentan rechazo emocionalmente doloroso. Los niños que están en problemas a menudo se aíslan de sus compañeros mentalmente sanos. Sus respuestas al rechazo dependerán de muchos factores de trasfondo. Sin ayuda, ellos pueden correr el riesgo de expresar su tensión emocional en formas negativas, incluyendo la violencia. Algunos niños agresivos que son rechazados por compañeros no agresivos, buscan amigos agresivos quienes, a su vez, refuerzan sus tendencias violentas.
- *Ser una víctima de la violencia.* Los niños que son víctimas de la violencia, incluyendo abuso físico o sexual, en la comunidad, la escuela o el hogar, corren el riesgo de volverse violentos hacia sí mismos o hacia otros.
- *Sentimientos de ser molestado o perseguido.* El joven que constantemente se siente molestado, maltratado, embromado, ridiculizado y humillado en el hogar o en la escuela podría en un principio retraerse socialmente. Si no se le brinda la ayuda adecuada para enfrentar estos sentimientos, algunos niños podrían exteriorizarlos de maneras inapropiadas, incluyendo la posibilidad de agresión y violencia.
- *Poco interés en la escuela y bajo rendimiento académico.* El rendimiento escolar bajo puede ser el resultado de muchos factores. Es importante considerar si existe un cambio drástico en el rendimiento o si el bajo rendimiento se convierte en una situación cró-

nica que limita la capacidad de aprendizaje del niño. En algunas situaciones, tal como cuando el niño se siente frustrado, inútil, castigado y denigrado, la dramatización y el comportamiento agresivo se pueden hacer presentes. Es importante medir las razones emocionales y cognoscitivas que hay detrás del cambio en el rendimiento académico para determinar la verdadera naturaleza del problema.

- *Expresiones de violencia por escrito o en dibujos.* Los niños y jóvenes a menudo expresan sus pensamientos, sentimientos, deseos e intenciones en sus dibujos, relatos, poemas y otras formas de expresión escrita. Muchos niños producen trabajos sobre temas violentos que la mayoría de las veces son inocuos cuando se toman en contexto. Sin embargo, una representación exagerada de violencia en escritos y dibujos, dirigida a individuos específicos (familiares, compañeros, otros adultos) consistentemente, puede señalar problemas emocionales y potencial de violencia. Debido a que existe un peligro real en diagnosticar equivocadamente tal señal, es importante buscar la guía de un profesional calificado, como un psicólogo escolar, consejero u otro especialista en salud mental, para determinar su significado.
- *Ira incontrolada.* Cualquiera se enoja; la ira es una emoción natural. Sin embargo, la ira que se expresa frecuente e intensamente en respuesta a incidentes insignificantes puede señalar un comportamiento violento potencial hacia sí mismo o hacia otros.
- *Patrones de comportamiento impulsivo y crónico de bromas pesadas, intimidación y maltrato.* Los niños a menudo participan en actos que involucran brusquedad y agresión moderada. Sin embargo, algunos comportamientos de agresión moderada, como gol-

pear y maltratar a otros constantemente, que ocurren en la etapa temprana de los niños, si no se atienden, podrían convertirse posteriormente en comportamientos más serios.

- **Historial de problemas disciplinarios.** Los problemas crónicos de comportamiento y disciplina tanto en la escuela como en el hogar pueden sugerir que ciertas necesidades emocionales internas no están siendo satisfechas. Éstas pueden ser manifestadas en comportamientos dramáticos y agresivos. Estos problemas pueden preparar el escenario para que el niño viole normas y reglas, desafíe a la autoridad, abandone la escuela, y se involucre en comportamientos agresivos con otros niños y adultos.
- **Historial de comportamiento violento y agresivo.** A menos que sea provisto con ayuda y consejos, un joven que tiene un historial de comportamiento agresivo y violento está propenso a repetir tal comportamiento. Los actos agresivos y violentos pueden ser dirigidos hacia otros individuos, expresados en forma de crueldad hacia los animales, o incluso piromanía. Los jóvenes que muestran un patrón temprano de comportamiento antisocial frecuentemente y en diferentes ambientes están particularmente en riesgo de mostrar un comportamiento agresivo y antisocial en el futuro. De la misma manera, los jóvenes que se involucran en comportamientos abiertos como maltrato, agresión generalizada y desafío, y comportamientos encubiertos como robo, vandalismo, mentiras, fraude y piromanía también están en riesgo de caer en un comportamiento agresivo serio. Las investigaciones sugieren que la edad en la cual inician dichos comportamientos, puede ser un factor clave en la interpretación de las señales de advertencia tempranas.

Por ejemplo, los niños que se involucran en agresión y drogadicción a temprana edad (antes de los 12 años) tienen más probabilidades de mostrar violencia en el futuro que aquellos que comienzan dichos comportamientos a una edad mayor. En la presencia de tales señales es importante revisar el historial del niño juntamente con expertos en comportamiento y oír las observaciones y percepciones de los padres.

- **Intolerancia por diferencias y actitudes perjudiciales.** Todos los niños tienen una impresión favorable o desfavorable hacia las demás personas. Sin embargo, un prejuicio intenso hacia otros basado en factores de raza, etnicidad, religión, sexo, orientación sexual, habilidad y apariencia física, cuando se combina con otros factores, puede conducir a asaltos violentos en contra de aquellos percibidos como diferentes. La afiliación a grupos discriminatorios, o la disposición para victimizar personas con incapacidades físicas o problemas de salud, también deben ser tratadas como señales de advertencia tempranas.
- **Uso de drogas y alcohol.** Además de ser comportamientos perjudiciales para la salud, el uso de drogas y alcohol reduce la capacidad de controlarse a sí mismo y expone a los niños y jóvenes a la violencia, ya sea como perpetradores, víctimas o ambos.
- **Ingreso a pandillas.**
- **Acceso inapropiado, posesión y uso de armas de fuego.** Los niños y jóvenes que poseen o tienen acceso a armas de fuego pueden tener un riesgo mayor de involucrarse en la violencia. Las investigaciones han demostrado que tales jóvenes también tienen una probabilidad más alta de convertirse en víctimas. Las familias pueden reducir el uso y acceso inapropiados, restringiendo, controlando y supervisando el acceso

de los niños a las armas de fuego y de otro tipo. Los niños que tienen un historial de agresión, impulsividad u otros problemas emocionales no deben tener acceso a armas de fuego o de otro tipo.

- **Amenazas de violencia serias.** Las amenazas huecas son una respuesta común a la frustración. Alternativamente, uno de los indicadores más confiables de que un joven está propenso a cometer un acto peligroso en contra de sí mismo o de otros, es una amenaza detallada y específica de violencia. Las amenazas de cometer violencia en contra de sí mismo o de otros deben considerarse muy seriamente y se deben tomar medidas para entender la naturaleza de estas amenazas y prevenir que se lleven a cabo.

Entre las señales de advertencia inminente se pueden mencionar:

- Peleas físicas serias con compañeros o familiares.
- Destrucción severa de la propiedad.
- Ira severa por razones aparentemente insignificantes.
- Amenazas detalladas de violencia destructiva.
- Posesión o uso de armas de fuego o de otro tipo.
- Otros comportamientos de daño a sí mismo o amenazas de suicidio.

Incompetencia emocional-social

Como contracara, nos encontramos con personas que no son competentes socialmente. En este grupo incluimos tanto a **individuos inhibidos** como a los **agresivos**.

- **Inhibidos:** se caracterizan por la torpeza, tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de las relaciones sociales, así

como la falta de energía e iniciativa, no únicamente sociales sino también individuales. Así, los pasivos o inhibidos serían aquellas personas que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto, al mismo tiempo que no permiten que los demás sepan lo que piensan, bloquean sus sentimientos y tienden a deprimirse y a considerarse heridos, ya que tienden a desear que algo se hiciese para que ellos puedan intervenir.

- **Agresivos:** no toman en consideración los derechos de los demás. Pretenden alcanzar de inmediato sus metas sin considerar a largo plazo las consecuencias negativas. Es decir, el estilo personal agresivo retrata a los individuos que basan todo en sus propios derechos, logrando sus objetivos a expensas de los demás. De igual manera, desde los años 80, diferentes estudios han sostenido y demostrado que los niños agresivos tienen déficit para percibir y decodificar estímulos ambientales de forma "imparcial" y realista.

En síntesis, mientras el niño agresivo reacciona como si las intenciones de los iguales hubieran sido hostiles, los asertivos interpretarán las ideas de sus iguales como si fueran bondadosas.

La competencia social en los niños

Hoy poseemos suficiente información como para fundamentar la importancia de que los niños y niñas, a la edad de 6 años, hayan adquirido la habilidad de socializarse por lo menos en un grado mínimo, ya que de lo contrario, existiría una alta probabilidad de riesgos en diversos ámbitos de su vida adulta.

Investigaciones recientes sugieren que la adaptación emocional-social de un niño a largo plazo, así como su desarrollo académico y cognitivo y su sentido de ciudadanía deben ser esti-

mulados en diversas oportunidades para fortalecer la competencia social durante la niñez.

Unos de los aspectos más importantes a tener en cuenta en los niños y que contribuye al desarrollo cognitivo y social y el grado de efectividad con que actuamos luego como adultos, es el de las relaciones entre iguales. Hartup estableció que:

“... el mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con otros niños. Los niños que generalmente no son aceptados por otros niños, que son identificados como agresivos o destructores, que son incapaces de sostener una relación estrecha con otros niños y de ubicarse en la cultura a la que pertenecen sus demás compañeros corren serios riesgos”. (Hartup, 1992).

Estos riesgos pueden ser: salud mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares de diversos tipos y luego, historial laboral limitado.

Ya que el desarrollo social del niño comienza al nacer y luego durante la etapa preescolar avanza rápidamente, es muy importante que los programas de educación para la niñez, incluyan oportunidades para el juego social espontáneo ya que a través del juego simbólico los niños pequeños se desarrollan en lo social e intelectual.

La forma en que los niños interactúan y la manera en que son tratados por sus compañeros de clase (cooperativamente o agresivamente, apoyando o demandando, etc.), suele tener un fuerte impacto en las relaciones que estos niños establecen. Lo más importante es la calidad y no la cantidad de amistades de ese niño. Los niños (hasta los que son rechazados) que desarrollan una relación de amistad cercana aumentan el grado de sentimientos positivos hacia la escuela a través del tiempo. Al-

gunos niños son simplemente más introvertidos o tímidos que otros y puede ser perjudicial que se los obligue hacia relaciones sociales que los hagan sentir incómodos. Además, si esa timidez es manejada con un buen nivel de sensibilidad puede superarse espontáneamente.

Indicadores de la competencia social en niños pequeños (basados en investigaciones donde el comportamiento de niños aceptados se comparó con el de niños menos aceptados) Katz & McClellan, 1997; Ladd & Profilet, 1996; McClellan & Kinsey, 1999.

Las siguientes características sociales pueden ayudar a los docentes y a los padres a observar, entender y estimular el crecimiento de las habilidades sociales en los niños, creando en el hogar o en el aula un lugar en el que se aceptan y apoyan a todos.

El objetivo de esta lista, es usarla como una herramienta más entre otras, para evaluar el bienestar social de los niños. Al usarla es aconsejable que se tengan en cuenta si las características son propias del niño, ya que éstos pueden tener días difíciles y lo que se busca es que se utilicen juicios sobre el patrón general del comportamiento durante un período de tres a cuatro semanas como mínimo.

Lista de características sociales

I. Características Individuales

El niño o la niña:

1. Usualmente está de buen humor.
2. No es excesivamente dependiente de los adultos.

3. Usualmente va al aula en forma voluntaria.
4. Usualmente maneja los desaires y contratiempos en forma adecuada.
5. Muestra capacidad para establecer empatía.
6. Establece relaciones positivas con uno o dos de sus compañeros/amigos; muestra capacidad de preocuparse por ellos y extrañarlos si no están presentes.
7. Muestra tener sentido del humor.
8. No parece estar severamente solo.

II. Características de las Habilidades Sociales

El niño o la niña usualmente:

1. Se acerca a otros en forma positiva.
2. Expresa sus deseos y preferencias de manera clara, da explicaciones sobre la razón de sus actitudes y acciones.
3. Expresa sus derechos y necesidades en forma apropiada.
4. No es fácilmente intimidado por niños violentos o agresivos.
5. Expresa sus frustraciones y desalientos de una manera efectiva sin llegar al extremo de discutir o agredir a otros.
6. Se gana el acceso a los grupos de juego y de trabajo.
7. Participa de manera efectiva en discusiones activas sobre algún tema y hace contribuciones relevantes a actividades puestas en marcha.
8. Toma turnos fácilmente.
9. Muestra interés por otros, solicita e intercambia información de y/o con otros apropiadamente.
10. Negocia y convence a otros adecuadamente.
11. No llama una atención inapropiada hacia sí mismo.
12. Acepta y disfruta relacionarse con compañeros y adultos de grupos raciales étnicos diferentes al propio.

13. Interactúa con otros en forma no verbal, por medio de risas, gestos con la cabeza, diciendo adiós con la mano, etc.

III. Características de Relaciones entre Pares

El niño o la niña:

1. Usualmente es aceptado en vez de abandonado o rechazado por otros niños.
2. Algunas veces es invitado por otros niños a jugar, a iniciar una amistad y a trabajar.
3. Otros niños mencionan su nombre como parte del grupo de amigos con quien les gusta jugar y trabajar.

Familia y escuela enseñan habilidades sociales

Para enseñar las habilidades sociales a terceros, indudablemente, el ejemplo es el mejor modo. Además, existen algunas condiciones que pueden ayudar a realizar esta enseñanza (Jiménez, 2000):

1. Permitir a los niños y adolescentes experimentar las emociones normales como miedo, ira, frustración, alegría, tristeza, etc. Protegerlos de estas emociones impide que posteriormente sean capaces de reconocerlas y comprenderlas en los demás.
2. Facilitar al niño situaciones en las que deba ponerse en el lugar del otro y ofrecer ayuda. Esto se puede lograr a través de historietas en las que el niño deba asumir diferentes roles, ejemplificaciones, etc.

A continuación presentamos algunas actividades que facilitan el desarrollo de las habilidades sociales.

Proporcionar ocasiones para el trato con otros niños

- Exponerlo desde muy pequeño al contacto con otros niños.
- Celebrar fiestas de cumpleaños u otras en casa e invitar a sus amigos y amigas.
- Permitir que acuda a las invitaciones que reciba.
- Fomentar que sus amigos y amigas vayan a casa a merendar, pasar la noche, etc.
- Inscribirlo en grupos deportivos, recreativos, parroquiales, campamentos de verano, etc.
- Organizar excursiones con sus amigos.

Fomentar las conductas prosociales

- Enseñarle a compartir (juguetes, comida, etc.).
- Enseñarle a cooperar y ayudar a los demás (empezando por sencillas tareas del hogar).
- Enseñarle a ser altruista.
- Enseñarle a disculpar los errores de los demás.
- Enseñarle a comprender los afectos de los demás.
- Enseñarle a mostrar simpatía, empatía y compasión.

Entrenar habilidades de conversación

- Enseñarle a expresar sus sentimientos y necesidades con claridad.
- Enseñarle a compartir información personal con amigos.
- Enseñarle a hacer preguntas sobre los demás.
- Enseñarle a escuchar.
- Enseñarle a expresar afecto y aprobación cuando habla con los demás.
- Enseñarle a mantenerse en la conversación y no cambiar de tema a destiempo.
- Estimularlo a que llame a sus amigos.

- Ayudarlo a que se exprese con propiedad.
- Estimularlo a que participe en conversaciones con personas mayores.

Atención a los modales

- Enseñarle a ser amable.
- Procurar evitar las malas contestaciones.
- Enseñarle y exigirle que dé las gracias, pida las cosas por favor, etc.
- Exigirle que se disculpe cuando interrumpe a los demás.
- Procurar evitar malos gestos.
- Alabarle cada vez que muestre interés o preocupación por los demás.
- Alabarle cada vez que muestre un gesto de cortesía.

Otras habilidades

- Enseñarle juegos de mesa.
- Enseñarle a contar chistes, cuentos, etc.
- Estimularlo a que aprenda a tocar algún instrumento.
- Enseñarle a reírse de sus equivocaciones.

Desarrollo de la competencia social

La competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización, merced a la interacción con otras personas y posibilitada, según Monjas (2000) principalmente por los siguientes mecanismos: a) aprendizaje por experiencia directa, b) aprendizaje por observación, c) aprendizaje verbal o instruccional y d) aprendizaje por *feedback* interpersonal.

a) Aprendizaje por experiencia directa

Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si cuando un niño sonríe a su padre, éste lo gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño.

b) Aprendizaje por observación

La teoría del aprendizaje social sostiene que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Así el alumno que observa el elogio de su maestra a una compañera por ser solidaria, tratará de imitar esa conducta. También son muy importantes por su influencia los modelos simbólicos como la televisión.

c) Aprendizaje verbal

Cuando la persona aprende a través de lo que se le dice. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal, pero en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa. Un ejemplo es cuando los padres solicitan al niño a bajar el tono de voz, a pedir las cosas por favor o cuando le explican y dan instrucciones directas de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con un amigo.

d) Aprendizaje por feedback interpersonal

El *feedback* interpersonal es la explicitación por parte de los interactores y los observadores de cómo ha sido nuestro com-

portamiento; la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Esto ayuda a la corrección de ella sin necesidad de ensayos. Si un niño está pegando a otro y su madre pone cara de enfado, seguramente el niño cesará de hacer eso. Si estoy hablando con una amiga y empieza a bostezar, seguramente interpretaré que se está aburriendo y cambiaré mi conducta. Así concebido, el *feedback* puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

Deseamos que a través de la educación de la Competencia Social, las habilidades sociales adquiridas se pongan en acción. Así, una persona puede tener la habilidad social del saludo, pero debe también saber cómo utilizarlo dada la situación, las personas, el momento, y deberá adecuar el modo, la entonación y la forma para que su comportamiento sea adaptado.

TÉCNICAS GENERALES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIAL

La conducta social se aprende y por tanto puede enseñarse y modificarse. Esto se hace por medio de diversas estrategias de intervención que pueden aplicarse individualmente o de manera combinada. En general a estas estrategias se las conocen como de "Entrenamiento en Habilidades Sociales" (EHS). El EHS, dentro del campo de la competencia social, es una de las áreas que más interés ha promovido y ha experimentado un importante desarrollo en los últimos años. Actualmente se aplica solo o en unión de otras técnicas terapéuticas, a un gran número de problemas de conducta en la infancia.

Las principales aplicaciones son las siguientes:

- “niños rechazados por sus iguales,
- niños con excesos conductuales (conductas agresivas, hiperactivas, etc.),
- tímidos, retraídos y socialmente aislados,
- alumnado con necesidades educativas especiales,
- problemas psiquiátricos infantiles,
- adolescentes inadaptados,
- niños y niñas maltratados” (Monjas, 2000).

En general, al hablar del aprendizaje de las habilidades sociales en el ámbito escolar, preferimos –al igual que Monjas– no hablar de entrenamiento sino de enseñanza, educación, formación.

A continuación consideraremos algunas estrategias utilizadas en programas de intervención que pueden aplicarse tanto en el contexto escolar como en el entorno familiar.

A) Técnicas conductuales

Estas técnicas son apropiadas cuando la persona no tiene una o varias habilidades sociales en su repertorio. A través de estas técnicas, la persona puede adquirir las destrezas requeridas inicialmente en contextos muy controlados y estructurados para posteriormente generalizarlos a otros entornos y situaciones. La clave está en que su aplicación sea sistemática e intencionada.

* **Modelado e imitación:** consiste en el aprendizaje por medio de la observación. Se trata de exponer al sujeto, en un primer momento, a modelos que muestran correctamente la habilidad o la conducta, objetivo de entrenamiento. Posteriormente, el joven debe practicar la conducta observada en el modelo. Por ejemplo, si queremos enseñar la habilidad “pedir

turno en un negocio”, el modelo realizará esta conducta en diferentes comercios, invitando finalmente a la persona a que lo haga ella, al principio acompañada del modelo, posteriormente de manera totalmente autónoma.

Para conseguir un modelado más efectivo hay que tener en cuenta algunos aspectos clave:

- **Características del modelo:** debe tener experiencia en la habilidad a entrenar, que existan ciertas similitudes entre el modelo y el observador, y que cuente con características personales que faciliten la comunicación. Puede ser interesante también exponer al joven a diferentes modelos realizando la misma conducta.

- **Características de la situación a modelar:** las conductas a imitar deben presentarse de manera clara y explícita, comenzando por las más sencillas, con repeticiones que permitan su aprendizaje.

- **Características del observador:** la conducta o habilidad a imitar debe responder a necesidades reales del observador, debe resultar un aprendizaje significativo y funcional, así como procurarle refuerzos o recompensas. El aprendizaje de la habilidad será más efectivo si ésta tiene consecuencias positivas.

* **Role-playing o representación:** para incorporar realmente las habilidades entrenadas a su repertorio y ponerlas en práctica en situaciones naturales, puede inicialmente ensayarlas en situaciones simuladas. En realidad, el alumno ensaya la habilidad o conducta en un contexto simulado, más controlado y estructurado que le permite adquirir confianza y seguridad sin ningún riesgo de fracaso.

Para que esta técnica sea realmente eficaz, la persona debe mostrar una actitud activa y participativa, olvidarse de la vergüenza y “ponerse en situación”. Esta técnica es muy adecuada para el entrenamiento de una amplia escala de habilidades sociales; por ejemplo, “responder de manera activa”, “saber decir no ante una demanda injusta”, etc. En estos casos, el en-

trenamiento de esta habilidad puede tener un valor preventivo ya que se trata de adquirir la habilidad en situaciones ficticias para que, llegado el momento o situación real, se tenga adquirida la habilidad correspondiente para manejar dicha situación. La puesta en práctica de esta técnica de entrenamiento puede implicar la colaboración de varias personas y es sumamente importante describir con detalle la situación simulada, el objetivo a conseguir y la conducta a exhibir. Durante las representaciones, el educador o padre supervisa las ejecuciones, orienta, presta ayuda y dirige el ensayo de la conducta hasta que se adquiere soltura. Si es necesario, se puede ayudar de estímulos visuales o auditivos que favorezcan la utilización de frases-tipo, gestos, etc.

* **Reforzamiento:** Para la estabilidad y mantenimiento de las habilidades sociales que el joven está poniendo en práctica o aprendiendo es fundamental reforzarlas adecuadamente. Podemos hablar de tres tipos de refuerzo: el refuerzo material, el refuerzo social y el autorrefuerzo. Cada uno de ellos debe aplicarse adecuadamente en el momento oportuno. De ello depende su efectividad. Por ejemplo, los refuerzos materiales (premios, dinero, comida, etc.) nos permiten reforzar una conducta con una eficacia inmediata pero se trata de un efecto a corto plazo, ya que pierden su poder reforzante al cabo de un tiempo. Por ello, es apropiado introducir refuerzos sociales (sonrisas, palabras de aprobación, palmada, etc.) ya que son más fácilmente aplicables y además pueden ser dispensados por diferentes personas y en diferentes contextos. Sin embargo, es importante que el joven aprenda a autorreforzarse, esto es, a ser él mismo quien se aplique refuerzos (tanto sociales como materiales) de manera que se ajuste a la realización adecuada de diversas habilidades. El autorrefuerzo favorece la autonomía, la generalización de las conductas y su estabilidad, ya que no depende de los refuerzos proporcionados por los demás.

Para que un refuerzo/autorrefuerzo sea realmente eficaz debe ser aplicado de manera claramente relacionada con la conducta-objetivo. Es decir, debe aparecer inmediatamente después y el joven debe saber con claridad qué habilidad o conducta le ha permitido obtener el refuerzo. Asimismo, debemos considerar cuándo y cuánto refuerzo vamos a aplicar. Por ejemplo, en las primeras fases del entrenamiento de una nueva habilidad o conducta, es eficaz aplicar refuerzos con más frecuencia. Posteriormente, podemos reforzar de manera intermitente, ya que está demostrado que este tipo es más eficaz para el mantenimiento de la conducta o habilidad.

En resumen, elogiar la conducta, sonreír, una palmada, etc. son refuerzos sociales que, aplicados con cierta sistematización y por diferentes personas del entorno en el que se mueve el joven, permiten instaurar nuevas y cada vez más complejas habilidades personales de una manera relativamente sencilla y eficaz.

B) Técnicas cognitivas

Estas técnicas no inciden directamente sobre la conducta o habilidad sino en los procesos cognitivos y emocionales que subyacen en ella. Si se modifican los procesos cognitivos y emocionales erróneos, el sujeto podrá desarrollar sus habilidades sociales sin trabas.

* **Reestructuración cognitiva.** Consiste en un conjunto de estrategias que ayudan al sujeto a percibir e interpretar el mundo que lo rodea de una manera más adaptada. Se intenta que el sujeto sea consciente de los errores y distorsiones cognitivas que comete (personalización, victimización, magnificar detalles irrelevantes, etc.) para controlar sus autoverbalizaciones y pensamientos negativos.

* **Técnicas de relajación.** Cuando la ansiedad o temor a las situaciones sociales es la principal causa de las dificultades de relación es imprescindible que el sujeto aprenda a relajarse en las mismas. Para ello, técnicas como la relajación progresiva o el entrenamiento autógeno serán muy útiles. En la medida en que sea capaz de reducir la ansiedad y, por tanto, controlar la activación fisiológica que la acompaña, estará en disposición de modificar sus pensamientos y de afrontar nuevas conductas. La relajación puede además ser muy útil para controlar respuestas asociadas a emociones negativas fuertes como la ira y la agresividad.

* **Entrenamiento en resolución de problemas interpersonales.** Cuando las dificultades del sujeto son de carácter perceptivo-cognitivo es aconsejable que el sujeto participe en algún programa de entrenamiento enfocado a potenciar las siguientes habilidades cognitivas implicadas en la resolución de conflictos interpersonales:

- Pensamiento alternativo o habilidad para elaborar diversas soluciones ante un problema interpersonal.
- Pensamiento causal o capacidad para establecer una relación causa-efecto entre la propia conducta y los efectos que produce.
- Pensamiento consecuencial o capacidad para evaluar las soluciones planteadas en función de sus efectos positivos y negativos.
- Pensamiento medio-fines o capacidad para planificar los pasos necesarios para lograr una meta interpersonal.

C) Técnicas de control del ambiente

El manejo adecuado de estímulos y eventualidades ambientales puede fortalecer el repertorio de habilidades interpersonales de una persona.

* **Clima de relación.** Cualquier enseñanza en habilidades de relación interpersonal debe producirse en un contexto placentero en el que todos los alumnos se sientan respetados, apoyados y aceptados. El establecimiento de unas **normas de convivencia y funcionamiento** de grupo básicas y asumidas por todos, es condición no única pero si necesaria para que el entrenamiento transcurra de manera favorable. Un ambiente que propicie la comunicación positiva basada en la aceptación incondicional de cada alumno, el modelado continuo del profesor, el establecimiento de metas y objetivos, tanto grupales como individuales, realistas y una organización de las sesiones sistemática son otras de las condiciones básicas.

* **Actividades colaborativas.** El desarrollo de las habilidades interpersonales puede beneficiarse con este enfoque de la enseñanza colaborativa. Las dinámicas de grupo, las actividades que impliquen la distribución de funciones y responsabilidades y la necesidad de lograr el consenso grupal, ayudan a poner en práctica numerosas habilidades de relación. Las metas compartidas y el éxito logrado entre todos son una de las mejores recompensas del esfuerzo grupal. Estos aspectos favorecen en el alumno el sentimiento de pertenencia al grupo y de identificación con sus iguales.

* **Tutorías entre iguales.** Los propios alumnos pueden convertirse en educadores de sus compañeros con más dificultades. Las tutorías entre iguales ayudan a los alumnos a salvar las barreras del desconocimiento recíproco, a aceptarse mutuamente y a lograr un encuentro verdaderamente interpersonal, a pesar de las diferencias cognitivas, cronológicas, etc.

* **Contexto facilitador y reforzante.** Un contexto en el que las habilidades sociales y de relación interpersonal sean valoradas y premiadas favorecerá en los alumnos el interés por adquirirlas y ponerlas en práctica. Los ambientes en los que se privilegian los aspectos disciplinarios y normativos pueden, en caso de ser excesivamente rígidos, limitar la capacidad de las personas pa-

ra mostrase abiertamente, expresar con claridad y sin reservas sus miedos, inquietudes, peculiaridades, etc.

PASOS PARA ENSEÑAR HABILIDADES SOCIALES

Sabemos que existen problemas de relación interpersonal de diferente naturaleza y originados por distintas causas. Es por esto que habrá que analizar qué técnicas son apropiadas para cada caso: conductuales, cognitivas y/o de control ambiental. El **Modelo de Merrell y Gimpel** para la enseñanza de habilidades interpersonales, es un sistema de enseñanza estructurado en pasos cuya aplicación puede tener tanto un objetivo preventivo como rehabilitador.

Su sencillez lo convierte en un modelo de fácil puesta en práctica en contextos familiares, por lo que es recomendable que se involucre el mayor número de familiares para que el niño disponga de diversos modelos y perciba coherencia entre las personas significativas que lo rodean.

Definición del problema

- Presentación del problema y ayuda al niño para definirlo.
- Ayuda para que el niño se imagine y proponga diferentes alternativas para solucionar el problema.

Identificaciones de soluciones

- Se proporcionarán instrucciones concretas de la conducta social que se desea. Se ayuda a identificar los componentes de la habilidad en cuestión.

Exposición a un modelo

- Un modelo realiza la habilidad o conductas interpersonales.

- El modelo da cuenta de los componentes cognitivos y verbales, y realiza la habilidad.

Ensayo y representación de la conducta

- Se guía verbalmente al niño a través de los pasos consecutivos para que realice la habilidad.
- Se representa lo aprendido tomando situaciones reales.

Información sobre la actuación

- Se alaba o refuerza la correcta realización de la conducta social deseada en la situación de representación.
- Se proporciona información correctiva y una nueva exposición a un modelo cuando la realización no es correcta.
- Si se da el caso anterior se proporcionan nuevas oportunidades de ensayo y representación de la conducta deseada hasta que se realiza correctamente.

Eliminación de problemas de conducta

- Los problemas de conducta que interfieren con la adquisición y realización adecuada de las conductas interpersonales se eliminan a través de técnicas basadas en el manejo de contingencias.

Autoinstrucción y autoevaluación

- Se pide al niño que "piense en voz alta" viendo al modelo.
- Se modifican las autoafirmaciones que reflejan un modo de pensar o sistemas de creencias distorsionados.
- Las sesiones incluyen un cambio gradual de instrucciones en voz alta a instrucciones pensadas y no verbalizadas.

Entrenamiento para generalizar y mantener lo aprendido

-Las situaciones, conductas y representaciones se realizan de una forma tan real y cercana a la situación social natural como sea posible.

Similar a este modelo, Trianes (1999) sugiere una serie de preguntas-guía o mediadoras que, planteadas adecuadamente por el educador, pueden ayudar a reflexionar sobre las situaciones interpersonales conflictivas que haya podido experimentar.

PREGUNTAS - GUÍA PARA REFLEXIONAR SOBRE SITUACIONES INTERPERSONALES PROBLEMÁTICAS

- ¿Qué ha pasado?, ¿qué está pasando? (Identificación de la situación problema).
- ¿Cómo te has sentido y/o te sientes ahora? (Identificación de sentimientos asociados a la situación problema).
- ¿Por qué has actuado de esta manera? (Identificación de causas).
- ¿En qué estabas pensando al comportarte de tal manera? (Identificación de cogniciones).
- ¿Qué querías conseguir al comportarte de tal manera? (Identificación de objetivos).
- ¿Cuáles han sido las consecuencias de tu comportamiento? (Identificación de consecuencias).
- ¿Has conseguido lo que te proponías? (Valoración de la propia conducta en función de objetivos).
- ¿Crees que has actuado correctamente? (Valoración

de la propia conducta en función de normas sociales y/o valores).

- ¿Crees que podrías haber actuado de otra manera? (Identificación de alternativas).

- Éstas u otras preguntas parecidas pueden también ser utilizadas junto con la lectura de un cuento o historieta en la que el personaje experimente una situación interpersonal conflictiva.

La competencia social en la escuela

“... formarlos en conocimientos necesarios para ocupar puestos laborales útiles a la sociedad, pero también educarlos como personas, con valores, actitudes y comportamientos favorables para la paz, y para la solidaridad entre los pueblos.” (Trianes, 1996)

Las habilidades sociales en el currículum

Las investigaciones realizadas a este respecto indican que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal; se necesita una instrucción directa. Hoy en día se tiene claro que determinadas habilidades, por ejemplo algunas relacionadas con la solución de problemas cognitivo-sociales, no se adquieren si no se llevan a cabo actividades educativas de forma intencional. Los niños que tienen déficit o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles, ya que se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática.

Para alcanzar la Competencia Social, es necesario que a las habilidades sociales, se les otorgue su horario, se las planifique y evalúe como otras áreas curriculares.

A continuación sintetizamos nuestra posición acerca de la conveniencia de contemplar dentro del currículum, la enseñanza y promoción de las habilidades sociales.

1. La enseñanza de las habilidades sociales es competencia y responsabilidad clara de la institución escolar junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela se ve como una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales. El aula, la escuela, es el contexto social en el que los niños y adolescentes pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos; la escuela constituye entonces, uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social y por tanto para potenciar y enseñar habilidades sociales a los alumnos.
2. Es preciso que el Gobierno Escolar afronte explícitamente el tema de la competencia interpersonal. Tiene que enfatizar la importancia de este tema por medio de distintas estrategias entre las que podemos señalar como ejemplo, la inclusión sistemática del tema en la formación inicial de los docentes de todos los niveles educativos, la elaboración de orientaciones y materiales para la formación permanente de los docentes y los equipos psicopedagógicos y la promoción de la investigación.
3. Es conveniente la formación de los docentes y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social tanto en el aspecto estrictamente profesional (aumento de las habilidades sociales que optimizan la tarea educativa en el aula con los alumnos y con el resto de personas que forman la comunidad educativa) como en el personal (para aumentar la propia competencia social).
4. Es necesario que en la escuela las habilidades sociales se enseñen directa y sistemáticamente. Hay que buscar un lugar dentro del currículum escolar, ya que deben formar parte del currículum formal y es preciso hacer explícitas las intenciones educativas a este respecto. Todo esto implica asumirlo y contemplarlo explícitamente y desarrollar acciones concretas respecto a:

- a- **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**, donde se debe reflejar el tipo de persona que queremos formar, y por tanto debe de quedar constancia de la dimensión interpersonal de la educación de nuestros alumnos y alumnas.
- b- **Proyecto Curricular (PCI)** donde el área interpersonal debe estar presente en las decisiones que se tomen respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
- c- **Organización escolar**, delimitando y señalando un tiempo en el horario, planificando recursos o estableciendo espacios.
- d- **Programación**, lo que implica establecer expectativas de logro y contenidos, planificar las actividades a realizar, delimitar estrategias de evaluación y diseñar actividades y materiales para los alumnos que potencien y favorezcan la promoción de la adecuada conducta. Por ej., dar oportunidades a los niños para que, en determinados momentos dentro de la clase, se relacionen espontáneamente con los demás compañeros o variar la estructura física de la clase y la ubicación de los alumnos para que cada niño de la clase tenga oportunidad de relacionarse con todos los compañeros o establecer sistemas de trabajo y juego cooperativos, etc.
- d) **El trabajo con las familias**, porque establecer sistemas de información, coordinación y trabajo compartido colegio-familia puede convertirse en la clave de la formación de estas habilidades interpersonales.
- e) La respuesta a las **alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales**, ya que son población de riesgo de experimentar dificultades de relación interpersonal, *necesitan* recibir enseñanza sistemática para aprender a relacionarse.

Todo esto nos lleva a poner de manifiesto la necesidad de incluir programas de enseñanza de las habilidades sociales den-

tro del currículum educativo habitual de la escuela de Nivel Inicial, EGB y Polimodal, con un doble objetivo:

- por una parte, de promoción de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes en los alumnos "sin" dificultades;
- por otra parte, de intervención con el alumnado de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social, gran parte de los cuales son niñas y niños con necesidades educativas especiales.

Sintetizamos a continuación algunas propuestas de reflexión e implicaciones prácticas (Monjas, 1998):

1° La conducta interpersonal puede y debe ser enseñada a niños en edad escolar de forma directa y sistemática a través de estrategias de entrenamiento y enseñanza que pueden insertarse en el currículum de las escuelas de Nivel Inicial y EGB.

2° La enseñanza de las habilidades sociales a los niños y niñas en la escuela ha de completarse y coordinarse con el trabajo en la familia a fin de favorecer la generalización y la transferencia de lo enseñado en el contexto escolar.

3° Existen niños y niñas que experimentan especiales dificultades en las relaciones interpersonales (por ej., los que son rechazados o escasamente aceptados por sus iguales, los/as tímidos/as y, en general, el alumnado con necesidades educativas especiales) y es preciso darles una respuesta psicoeducativa oportuna.

4° Es conveniente la formación de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social para poder abordar competentemente su tarea docente.

La formación inicial y continua en los docentes

Si existe algo que puede derrumbar todos los esfuerzos por enseñar a nuestros alumnos habilidades sociales y que éstas den por resultado un niño o adolescente competente socialmente, es la falta de formación de los mismos docentes para iniciar este proceso educativo. Por esto, *"Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de <hacer clases> y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales"* (Perrenoud, 1999).

Los docentes necesitan formación conceptual, procedimental y actitudinal para el desempeño de distintas funciones:

Crear un clima escolar positivo

- Promoviendo la participación, la comunicación interpersonal, la asunción de responsabilidades y el aprendizaje cooperativo. A través de técnicas y estrategias diferentes: debates, asambleas, teatro, juegos cooperativos, trabajo por proyectos, talleres, rincones, círculos de calidad, fiestas, campeonatos deportivos, etc.
- Organizando el ambiente de aprendizaje de forma coherente con los objetivos propuestos anteriormente: distintas formas de distribuir el tiempo, de organizar el espacio, de agrupar a los alumnos, de elegir y utilizar materiales, etc.
- Orientando a los chicos/as hacia la autogestión y hacia la autodisciplina: elaboración de contratos de trabajo, distribución compartida de responsabilidades, establecimientos de normas y principios de convivencia, etc.

- Manteniendo determinadas actitudes en el trato con los niños y con los padres de las víctimas, de los niños que intimidan y de los que permanecen como espectadores.

- Incorporar nuevas estrategias de aproximación curricular:

- Incorporación al PCI de la Competencia Social
- Desarrollo de un programa de educación en valores y actitudes prosociales.
- Desarrollo de destrezas emocionales y sociales básicas:
 - habilidades de comunicación
 - entrenamiento asertivo
 - desarrollo de la empatía
 - desarrollo de la autoestima.
- Desarrollo de estrategias de autocontrol:
 - programas de autocontrol de la agresión y/o la ira
 - programas de control del estrés.
- Desarrollo de estrategias de resolución de conflictos:
 - sistemas de mediación: sistema de ayuda entre compañeros, alumno consejero y mediadores de conflictos.

- Manejo y utilización de programas y métodos específicos

- Métodos disuasorios (Método Pikas, círculo de amigos, etc.)
- Programas integradores.
- Diseño y elaboración de proyectos colaborativos (con familias, instituciones, asociaciones vecinales, etc.)
- Programas de desarrollo de la Prosocialidad.
- Etcétera.

¿Podemos reconstruir la convivencia?

En estos últimos años estamos asistiendo a una nueva demanda de códigos sociales de conducta, adecuados a nuestra época, que sirvan de referencia para el desarrollo de la personalidad del niño. Estamos preocupados por las carencias que se observan en las propias familias y en nuestros sistemas educativos, de una correcta educación de las habilidades para las relaciones interpersonales, pero no sólo —como se pretendía en otros tiempos— para facilitar la incorporación de los individuos jóvenes a la vida adulta y social, sino porque también proporciona atributos para la aceptación y convivencia con sus compañeros, lo que como ya hemos analizado, influye en la autoestima y futuro desarrollo.

Dado el deterioro que observamos en estos últimos años, parecería que revertir esta situación es una tarea extremadamente complicada, más aun cuando siendo claras las señales de alarma, no observamos reacciones para producir el cambio deseado. ¿Podremos entonces, aquellos que hoy denunciamos esta situación, hacer algo frente a este complicado diagnóstico?

Una historia que nos alienta a iniciar el cambio

“El vestido azul”

En un pueblo pobre, cercano a una gran ciudad brasileña, vivía una nena de unos 6 años muy bonita, pero que iba a la escuela con el pelo desprolijo y la ropa muy descuidada. Su madre evidentemente no se esmeraba en su arreglo y su maestra de primer grado, día a día, veía apenada el aspecto de la

chiquita, —¿cómo una nena tan linda y agradable puede venir a la escuela tan desarreglada? pensaba...

Al mes siguiente cuando cobró el sueldo, aunque ella también tenía sus propias necesidades, fue a comprarle a su pequeña alumna un vestidito nuevo. Al día siguiente cuando llegó a la escuela, lo primero que hizo fue ponerle a la nena un bonito vestido azul.

Cuando la madre la vio llegar a casa con aquel precioso vestido azul, pensó que con aquella ropa nueva su hijita no podría andar con el pelo sucio y las uñas descuidadas. Y a partir de ese día, la bañó diariamente, peinándola con unas preciosas trenzas, de moños también azules.

Ese mismo fin de semana, el padre dijo: “mujer, me da vergüenza que nuestra niña sea tan bonita y esté tan bien arreglada viviendo en un lugar que se está cayendo a pedazos. ¿Qué te parece si arreglamos la casa?..Yo en los ratos libres voy a pintar las paredes y a arreglar el cerco, tú ocúpate del jardín”.

Al comienzo de la primavera siguiente, la casa ya se destacaba del resto por su prolijidad y las floridas plantas que adornaban el jardín de césped verde y recortado. Los vecinos estaban avergonzados de que sus casas se vieran tan descuidadas y aunque el dinero no sobraba, decidieron mejorarlas con un poco de pintura y mucha creatividad. Y así, poco a poco el barrio entero se fue transformando.

Un día, asombrado por el cambio, un señor de otro pueblo que diariamente pasaba por allí con su auto camino al trabajo en la ciudad, le comentó la metamorfosis de ese pueblo a un amigo que trabajaba en el diario local. El hombre fue hasta allí, sacó fotos, habló con los vecinos y publicó una interesante nota sobre el increíble cambio del barrio.

Entonces la noticia llegó al intendente, que pensó que esos vecinos merecían alguna ayuda de su municipio y firmó una autorización para la formación de una comisión que estudiase las obras públicas que eran necesarias en ese lugar. Al poco

tiempo las cuadrillas municipales pusieron más alumbrado público e instalaron el gas. Y luego de unos pocos meses las calles de barro fueron asfaltadas. Al ocurrir esto, una línea de micros decidió incluir al pueblo en su nuevo recorrido.

Y pensar que todo esto empezó por un vestido azul...

No fue intención de la maestra cambiar el vecindario, ni asfaltar las calles, ni poner el gas. Ella sólo hizo lo que pudo hacer de su parte. Fue el primer movimiento que acabó haciendo que otras personas se motivasen y se movieran para mejorar.

¿Cada uno de nosotros está seguro de estar haciendo “su parte” en el lugar donde vive o donde trabaja?

¿O somos de aquellos que sólo “vemos” los baches, los chicos de la calle y la violencia en todas partes?

Pensemos que es muy difícil cambiar el estado total de las cosas...

Que es difícil limpiar toda la cuadra, pero que es fácil barrer nuestra vereda...

Que es difícil reconstruir todo un pueblo, pero que es posible regalar un vestido azul...

Apéndice

Técnicas y recursos para desarrollar la competencia social en la escuela

(adaptado de Monjas y González, 1998)

Técnicas y recursos	Descripción
• Método socio-afectivo.	Técnica muy extendida en el ámbito de la Educación para la Paz. Parte de la creación de ciertas condiciones en el grupo –a través de la utilización de diversas técnicas, como el <i>role playing</i> , los juegos de simulación, los juegos cooperativos y de confianza, el análisis de textos o el visionado de audiovisuales, etc.– para que los niños, las niñas y los adolescentes, compartan experiencias que sirvan de base a un trabajo posterior –de análisis, expresión y reflexión compartida– cuyo objetivo es la generalización de la experiencia a otras realidades.
• Procesos cooperativos: juegos, talleres y otras actividades.	Aquellos que implican necesariamente la cooperación entre los participantes para la consecución de los objetivos. En este sentido se diferencian de los que podríamos llamar no competitivos, ya que en estos últimos la cooperación no es una condición necesaria, ni forma parte indisoluble del proceso.
• Trabajo en grupo cooperativo.	Técnica que permite realizar la actividad cotidiana del grupo en pequeños equipos en los que se colabora en todo o en alguna parte del proceso de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo, referido al ámbito escolar, sería el empleo de grupos pequeños para realizar las tareas de cualquier asignatura, de forma que puedan colaborar en la consecución de objetivos individuales o colectivos. Estos grupos pequeños se sitúan en un nivel intermedio entre el individuo y el grupo-clase y constituyen un espacio fundamental para la intervención al ser uno de los primeros niveles de relación. Su

	composición debe atender a determinados criterios —cierta afinidad personal y diversidad y equilibrio en cuanto al género, el <i>status</i> y el nivel académico— para que cumplan adecuadamente las funciones deseadas.
• Identificación y expresión de sentimientos, experiencias e ideas (expresión oral, escrita, artística, corporal...). Enriquecimiento del lenguaje afectivo.	Las técnicas de identificación de sentimientos conllevan transmisión de información acerca de las expresiones faciales y corporales, de las manifestaciones psicosomáticas y de los nombres de las diferentes emociones y estados afectivos —enriquecimiento del lenguaje afectivo—, así como de la posibilidad de la coexistencia de emociones y de la ambivalencia emocional. Habrá que ayudar a los niños, a las niñas y a los adolescentes a identificar sus emociones y estados de ánimo, así como a manejarlos, comprenderlos y a aceptarlos. Las técnicas de expresión pueden ser de carácter verbal —oral (discusión y diálogo) y escrito (composiciones literarias, redacciones, cartas, etc.)—, corporal (danza, mímica) y artístico (expresión plástica, musical y cualquier combinación creativa y estética de las anteriores). La expresión de sentimientos es un proceso íntimamente relacionado con el anterior, de forma que muchas veces se realizarán simultáneamente.
• Técnicas para fomentar la participación: asamblea, lluvia de ideas, agrupaciones pequeñas.	La asamblea es un instrumento privilegiado para fomentar la participación. Es el espacio en el que los niños, las niñas y los adolescentes pueden expresarse y dialogar, tomar decisiones y opinar sobre las cuestiones que los afectan y que les interesan, resolver sus conflictos, establecer normas y acuerdos y controlar su cumplimiento, organizar actividades, etc. La práctica de la asamblea exige la adquisición de conductas básicas, como el respeto del turno de palabra y la escucha. La lluvia de ideas supone un estímulo para la creatividad y favorece la participación de todos y todas en la toma de decisiones, a través de la generación de alternativas y posibilidades. Cada persona podrá decir todo lo que se le ocurra sobre el tema planteado, sin que se entre a valorar la propuesta hasta un momento posterior, cuando todas las ideas hayan sido expuestas, y tras un tiempo para realizar preguntas que sirvan para clarificar algunos aspectos concretos.

	Las agrupaciones pequeñas permiten favorecer y agilizar el intercambio al trabajar en equipos de dos a seis personas para realizar una determinada actividad que luego se pondrá en común con el grupo grande.
• Juegos de simulación.	Suponen la reproducción de contextos y situaciones reales o imaginarias, en el espacio de ficción, de forma que los participantes puedan asumir determinados papeles y actuar conforme a los mismos. Esto permite aproximarse a realidades problemáticas y complejas, estimulando el debate posterior y el desarrollo de la empatía.
• <i>Role-playing</i>.	Técnica útil para distintas cuestiones, entre las que podemos destacar el ensayo de conductas, el planteamiento y análisis de determinadas realidades y la vivencia de una experiencia para trabajar con el método socioafectivo. Consiste en plantear una determinada situación, con claridad y precisión y distribuir los papeles de la misma para que quienes lo decidan voluntariamente, puedan representarla delante del resto del grupo, que actuará como observador. Los voluntarios estudiarán su papel, es decir, las características y las circunstancias de su personaje en la situación planteada (a diferencia de las representaciones teatrales, en el <i>role playing</i> no existe un guión preestablecido), y dramatizan la situación, hasta que el educador considere que hay suficiente información para el análisis e interrumpe la representación. La evaluación comienza con la exposición de la experiencia de los actores, en la que serán muy relevantes las emociones que éstos —y/o sus personajes— hayan experimentado. Después el resto del grupo comentará sus observaciones, ideas y opiniones.
• Teatro.	El proceso de elegir o inventar, montar y representar una obra, constituye un marco motivador para fomentar la cooperación y la resolución asertiva de los conflictos, al tiempo que supone un ámbito de ficción a través del cual trabajar la empatía, la identificación y la comprensión de sentimientos y las relaciones interpersonales, así como para plantear y reflexionar en torno a temas relacionados con la violencia.

• Técnicas participativas para favorecer la adquisición de contenidos conceptuales. 1. Técnicas de acogida, organización y difusión de la información. 2. Técnicas de análisis y reflexión.	Para la recogida de información pueden realizarse entrevistas colectivas, encuestas e investigaciones en grupos a partir de material bibliográfico propuesto. Para organizar la información podrán realizarse murales, diapositivas, transparencias y folletos informativos entre otras actividades. La difusión del trabajo realizado tiene una gran importancia de cara a la motivación de los niños, de las niñas y de los adolescentes. Se trata de que las conclusiones de su labor puedan ser conocidas más allá del grupo, —por el resto del centro, el barrio, las familias o el municipio— y de que, siempre que sea posible, ello pueda tener alguna repercusión —por ejemplo, que sea tenida en cuenta a la hora de tomar decisiones relativas al centro o que se vea reflejada en algún medio de comunicación—. Respecto del análisis y la reflexión sobre determinados temas, sugerimos técnicas como los juicios, los paneles, los debates y el estudio de casos y situaciones.
• Historias de vida.	La narración y el análisis de historias de vida consiste en el planteamiento de una historia relacionada con el tema que se esté trabajando, en la que sus protagonistas atraviesen experiencias sobre las que se quiera llamar la atención para fomentar la empatía, estimular la reflexión y el diálogo y analizar conductas y actitudes.
• Análisis de situaciones.	Es una técnica muy similar a la anterior, pero a diferencia de ésta, las situaciones son más breves y descontextualizadas, ya que se centran en aspectos más concretos relativos a conductas y actitudes. Las situaciones pueden plantearse de forma abierta, para que el grupo pueda inventar distintas salidas, alternativas y soluciones.
• Resolución de problemas o pensamiento reflexivo.	Para desarrollar la competencia social es necesario fomentar el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas que influyan en la manera de afrontar distintas situaciones. Las habilidades de análisis, generación y valoración de alternativas, teniendo en cuenta sus consecuencias, así como la elección, planificación y evaluación de la respuesta más adecuada a la situación, constituyen un conjunto que podemos englobar con el nombre de pensamiento reflexivo o de habilidades de resolución de proble-

	mas. Éstas se ponen en práctica, fundamentalmente, a través de la participación infantil y adolescente en la planificación y evaluación de acciones y de actividades, en el establecimiento de normas, y en la resolución de conflictos.
• Aprendizaje estructurado de habilidades sociales.	Los programas de Habilidades Sociales desde los enfoques cognitivos conductuales, basados en las teorías del procesamiento de la información y en la teoría del aprendizaje social, han ido desarrollando diversas técnicas para trabajar con la infancia y la adolescencia. Probablemente el método más extendido y validado es el del Aprendizaje estructurado de habilidades sociales creado por Arnold P. Goldstein (1989). Es una técnica activa que se puede emplear para trabajar con grupos, y se basa en el ensayo conductual y en la generalización de las conductas entrenadas. El educador da instrucciones y muestra cómo realizar la conducta. Acto seguido se ensaya mediante un <i>role playing</i>, tras el cual se produce una fase de retroalimentación (<i>feed-back</i>), en la que se evalúa el ensayo y se ofrecen nuevas instrucciones. El proceso puede repetirse. Por último se establecen tareas para la generalización de la conducta, es decir, se pide que se realice en distintos contextos y situaciones reales. Las tareas se comentan y evalúan en la siguiente sesión.
• Círculos de calidad.	Consisten en grupos de adolescentes, de adolescentes y adultos o de niños, niñas y adultos, que se reúnen para analizar una problemática concreta y aportar propuestas para solucionarla. Estas conclusiones se trasladarán a quienes tengan competencia para tomar medidas, de forma que puedan tenerlas en cuenta.
• Sistemas de ayuda entre iguales.	A través de los sistemas de ayuda entre iguales, los niños, las niñas y los adolescentes —siempre que quieran—, se convierten en ayudantes de los demás, después de ser entrenados en técnicas de escucha activa y empática. Se pretende con ello crear figuras dentro de los sistemas de los iguales que puedan tener conocimiento y prestar apoyo adecuado en casos de maltrato o de problemas en las relaciones entre compañeros. Entre las funciones

	de los ayudantes también están otras como el apoyo a los nuevos miembros del grupo o la orientación en cuestiones relativas a la organización del centro. El ejercer de ayudantes conlleva el desarrollo de habilidades y actitudes que constituyen factores protectores frente al riesgo de desarrollar o padecer la violencia entre iguales. Por otra parte, la implementación de estos sistemas puede favorecer un clima general positivo en el grupo y en el centro, fomentando valores prosociales y solidarios.
• Mediación.	Es una técnica de resolución de conflictos en la que un tercero neutral ayuda a las partes a solucionarlos de forma autónoma, es decir, sin que nadie, salvo ellos mismos, establezca la solución. El mediador o los mediadores impulsan el proceso, favoreciendo la expresión y la escucha mutua, la identificación de necesidades, y el acuerdo satisfactorio para ambas partes. En general podemos decir que parte de la idea de que los implicados en un conflicto son los más capacitados para establecer una solución adecuada. Y crea, a través del establecimiento de una serie de normas y de procedimientos para el diálogo, un espacio en el que las partes puedan, en condiciones de igualdad, expresarse y alcanzar un acuerdo satisfactorio. Se ha trasladado desde otros ámbitos a los contextos educativos ya que, además de facilitar la resolución no violenta y constructiva de los conflictos interpersonales, contribuye a desarrollar tanto en los mediadores como en los mediados, valores, actitudes y habilidades favorables a la misma.
• Técnicas lúdicas.	El juego es un recurso educativo fundamental, ya que supone una actividad natural y motivadora y es capaz de generar escenarios idóneos para el aprendizaje, al tiempo que incide favorablemente en las relaciones y en el clima de convivencia del grupo. Los juegos de cooperación, de resolución de conflictos, de distensión, de afirmación, de conocimiento, de confianza, etc., permiten intervenciones en cooperación, resolución de conflictos, comunicación, autoestima, autoconocimiento y conocimiento interpersonal, etc., así como para promover la confianza entre los miembros del grupo y crear un clima favorable.

• Audiovisuales: diapositivas, vídeos, fotografía.	Nos referimos, por un lado, a las posibilidades creativas, expresivas y de manipulación del entorno que ofrecen estos recursos a la hora de organizar talleres. Y por otro, a su empleo como técnicas instrumentales en la realización de otro tipo de actividades, especialmente con los niños pequeños, para quienes el apoyo visual facilita mucho la comprensión. Con los escolares mayores y con los adolescentes servirán como recursos para estimular el diálogo, la reflexión, la empatía y el análisis de conductas, actitudes y valores, entre otros aspectos.
• Textos literarios. El cuento.	A partir de los cuales trabajar la identificación y comprensión de sentimientos, actitudes, valores y conductas.
• Cine.	Como instrumento educativo encuentra su fundamento en el hecho de la gran importancia que tiene el lenguaje audiovisual y la relación con las pantallas en los procesos de socialización de nuestros niños y adolescentes. Supone un medio atractivo que emplea un lenguaje muy cercano a las nuevas generaciones, y que tiene una gran capacidad para involucrar emocionalmente al espectador. No se puede obviar un medio y un lenguaje con tanta influencia, sino que hay que emplearlo de forma constructiva para desarrollar la capacidad crítica de los niños, las niñas y los adolescentes. El papel de adulto es el de mediador entre los mensajes de la pantalla y el niño, con el fin de ayudarlo a integrar y a interpretar estos últimos de forma positiva.
• Medios de Comunicación.	La prensa y la televisión pueden ser una fuente para la obtención de información y para el análisis crítico de la publicidad, de la forma de ofrecer la información, así como del contenido y características de la programación. Al igual que se ha apuntado en relación con el cine, los programas destinados al público infantil y adolescente pueden emplearse como recurso motivador del que aprovechar sus posibilidades educativas.

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (Golstein)

1. **Escuchar:** ¿Presta atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que le están diciendo?
2. **Iniciar una conversación:** ¿Habla con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes?
3. **Mantener una conversación:** ¿Habla con otras personas sobre cosas que interesan a ambos?
4. **Formular una pregunta:** ¿Determina la información que necesita y se la pide a la persona adecuada?
5. **Dar las «gracias»:** ¿Permite que los demás sepan que él agradece los favores, etc.?
6. **Presentarse:** ¿Se da a conocer a los demás por propia iniciativa?
7. **Presentar a otras personas:** ¿Ayuda a que los demás se conozcan entre sí?
8. **Hacer un cumplido:** ¿Dice que le gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza?
9. **Pedir ayuda:** ¿Pide que lo ayuden cuando tiene alguna dificultad?
10. **Participar:** ¿Elige la mejor forma para integrarse en un grupo o para participar en una determinada actividad?
11. **Dar instrucciones:** ¿Explica con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica?
12. **Seguir instrucciones:** ¿Presta atención a las instrucciones, pide explicaciones, lleva adelante las instrucciones correctamente?
13. **Disculparse:** ¿Pide disculpas a los demás por haber hecho algo mal?
14. **Convencer a los demás:** ¿Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona?
15. **Conocer los propios sentimientos:** ¿Intenta reconocer las emociones que experimenta?
16. **Expresar los sentimientos:** ¿Permite que los demás conozcan lo que siente?

17. **Comprender los sentimientos de los demás:** ¿Intenta comprender lo que sienten los demás?
18. **Enfrentarse con el enfado de otro:** ¿Intenta comprender el enfado de la otra persona?
19. **Expresar afecto:** ¿Permite que los demás sepan que él se interesa o se preocupa por ellos?
20. **Resolver el miedo:** ¿Piensa por qué está asustado y hace algo para disminuir su miedo?
21. **Autorrecompensarse:** ¿Se dice a sí mismo o hace cosas agradables cuando se merece una recompensa?
22. **Pedir permiso:** ¿Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pide a la persona indicada?
23. **Compartir algo:** ¿Se ofrece para compartir algo que es apreciado por los demás?
24. **Ayudar a los demás:** ¿Ayuda a quien lo necesita?
25. **Negociar:** ¿Llega a establecer un sistema que satisfaga tanto a él mismo como a quienes sostienen posturas diferentes?
26. **Emplear el autocontrol:** ¿Controla su carácter de modo que no se le «escapan las cosas de la mano»?
27. **Defender los propios derechos:** ¿Defiende sus derechos dando a conocer a los demás cuál es su postura?
28. **Responder a las bromas:** ¿Se las arregla sin perder el control cuando los demás le hacen bromas?
29. **Evitar los problemas con los demás:** ¿Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas?
30. **No entrar en peleas:** ¿Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse?
31. **Formular una queja:** ¿Les dice a los demás cuándo han sido ellos los responsables de originar un determinado problema e intenta encontrar una solución?
32. **Responder a una queja:** ¿Intenta llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien?
33. **Mostrar deportividad después de un juego:** ¿Expresa un cumplido sincero a los demás por la forma en que han jugado?
34. **Resolver la vergüenza:** ¿Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?
35. **Arreglárselas cuando lo dejan de lado:** ¿Determina si lo han

dejado de lado en alguna actividad y, luego, hace algo para sentirse mejor en esa situación?

36. **Defender a un amigo:** ¿Manifiesta a los demás que han tratado injustamente a un amigo?

37. **Responder a la persuasión:** ¿Considera con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hará?

38. **Responder al fracaso:** ¿Comprende la razón por la cual ha fracasado en una determinada situación y qué puede hacer para tener más éxito en el futuro?

39. **Enfrentarse a los mensajes contradictorios:** ¿Reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen?

40. **Responder a una acusación:** ¿Comprende lo que significa la acusación y por qué se la han hecho y, luego, piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que le ha hecho la acusación?

41. **Prepararse para una conversación difícil:** ¿Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista antes de una conversación problemática?

42. **Hacer frente a las presiones del grupo:** ¿Decide lo que quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?

43. **Tomar iniciativas:** ¿Resuelve la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante?

44. **Discernir sobre la causa de un problema:** ¿Reconoce, si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo su control?

45. **Establecer un objetivo:** ¿Toma decisiones realistas sobre lo que es capaz de realizar antes de comenzar una tarea?

46. **Determinar las propias habilidades:** ¿Es realista cuando debe dilucidar cómo puede desenvolverse en una determinada tarea?

47. **Recoger información:** ¿Resuelve qué necesita saber y cómo conseguir la información?

48. **Resolver los problemas según su importancia:** ¿Determina de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que debería solucionar primero?

49. **Tomar una decisión:** ¿Considera las posibilidades y elige la que le hará sentirse mejor?

50. **Concentrarse en una tarea:** ¿Se organiza y se prepara para facilitar la ejecución de su trabajo?

Test de inteligencia emocional-social para niños de hasta diez años de edad

Dr. Rubén Darío Chiriboga Zambrano y Dra. Jenny Elizabeth Franco Muñoz

Este cuestionario no influirá en tus calificaciones por ello te solicitamos lo respondas de la manera más sincera, poniendo una cruz, en la respuesta que consideres correcta.

AUTOCONCIENCIA

1. Sé cuando hago las cosas bien.
2. Si me lo propongo puedo ser mejor
3. Quiero ser como mis padres
4. Olvido el maltrato con facilidad
5. Soy un buen perdedor
6. Me gusta como soy
7. No sé por qué me pongo triste
8. Me siento menos cuando alguien me critica
9. Lo más importante para mí es ganar
10. Me castigan sin razón
11. Quisiera ser otra persona
12. Culpo a otros por mis errores

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Puntaje Máximo
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
18	18	18	18	36

AUTOCONTROL

1. Converso cuando me va mal en la escuela
2. Cuando estoy inseguro, busco apoyo
3. Siento decepción fácilmente
4. Cuando me enojo lo demuestro
5. Aclaro los problemas cuando los hay
6. Yo escojo mi ropa
7. Me siento mal cuando me miran
8. Me disgusta que tomen mis juguetes
9. Cuando tengo miedo de alguien, me escondo
10. Impido que me traten mal
11. Me siento solo
12. Siento angustia cuando estoy aburrido

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Puntaje Máximo
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
18	18	18	18	36

APROVECHAMIENTO EMOCIONAL

1. Me siento motivado a estudiar
2. Me siento confiado y seguro en mi casa
3. Mis padres me dicen que me quieren
4. Me considero animado
5. Si dicen algo bueno de mí, me da gusto y lo acepto
6. En casa es importante mi opinión
7. Me pongo triste con facilidad
8. Dejo sin terminar mis tareas
9. Hago mis deberes sólo con ayuda
10. Si me interrumpen ya no quiero actuar
11. Odio las reglas
12. Necesito que me obliguen a realizar mis tareas

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Puntaje Máximo
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
18	18	18	18	36

EMPATÍA

1. Sé cuando un amigo está alegre
2. Sé como ayudar a quien está triste
3. Si un amigo se enferma lo visito
4. Ayudo a mis compañeros cuando puedo
5. Conflito fácilmente en la gente
6. Me gusta escuchar
7. Me molesta cuando algún compañero llora
8. Cuando alguien tiene un defecto me burlo de él
9. Me desagrada jugar con niños pequeños
10. Me desagradan las personas de otro color
11. La gente es mala
12. Paso solo durante mucho tiempo

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Puntaje Máximo
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
18	18	18	18	36

HABILIDAD SOCIAL

1. Muestro amor y afecto a mis amigos
2. me gusta conversar
3. Soluciono los problemas sin pelear
4. Me gusta tener visitas en casa
5. Me gusta hacer cosas en equipo
6. Me es fácil hacer amigos
7. Me desagradan los grupos de personas
8. Prefiero jugar solo
9. Es difícil comprender a las personas
10. Tengo temor de mostrar mis emociones
11. Si demuestro amistad la gente se aprovecha de mí
12. ¿Cuántos amigos tienes?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Puntaje Máximo
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
0	1	2	3	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
3	2	1	0	
(más 6)a	(4-5)b	(2-3)c	(1)d	
18	18	18	18	36

Máximo posible 180/180

Escala de dificultad interpersonal para adolescentes (EDIA) Área escuela

(Adaptado de F. Xavier Méndez, Cándido J. Inglés y M^a Dolores Hidalgo. Universidad de Murcia, 2001)

Instrucciones:

Escribe el número que tú creas corresponde mejor en la actualidad al grado de dificultad que, generalmente, te supone cada relación, según la siguiente escala:

0 = Ninguna dificultad 1 = Poca dificultad 2 = Mediana dificultad
3 = Bastante dificultad 4 = Máxima dificultad

Al decir dificultad nos referimos tanto a aquellas situaciones en las que no sabes cómo responder o actuar (por ejemplo, te callas y te pones rojo), como a aquellas otras en las que crees que te has excedido con la otra persona (por ejemplo, la insultas o le gritas).

ESCUELA	Docente	Preceptor/Tutor	Compañero	Compañera
Opiniones				
Cumplidos				
Gracias				
Empatía				
Conversación				
Información				
Favores				
Perdón				
Quejas				
Derechos				

Descripción de la EDIA

La EDIA es un autoinforme de 160 ítems diseñado para evaluar las dificultades interpersonales de los adolescentes, con el fin de identificar el origen y naturaleza de estos problemas comunes en la adolescencia y planificar programas de tratamiento eficientes. Evalúa cuatro áreas: Escuela, amigos, familia y calle, cada una compuesta por 40 ítems.

La escala tiene un formato de rejilla o tabla de doble entrada y en todas las áreas se incluyen diez tipos de conducta social: opiniones, cumplidos, gracias, empatía, conversación, información, favores, perdón, quejas y derechos (filas) y cuatro personas-estímulo (columnas), quienes varían en características (sexo, edad, grado de conocimiento, nivel de autoridad) y número (una, varias, muchas).

Puede ser aplicada individual o colectivamente a adolescentes entre 12 y 18 años.

Cuestionario de competencia emocional-social para docentes (autoevaluación)

A continuación te proponemos un cuestionario donde se reproducen ocho situaciones en las que un docente se puede encontrar en su desempeño profesional. No hay opciones correctas ni incorrectas, simplemente te pedimos que respondas a UNA sola respuesta, la que se adecue mejor a tu forma usual de comportarte.

1	Uno de sus alumnos ha desaprobado un examen en el que tendría previsto obtener una buena nota, ¿cómo hubiese reaccionado usted en su caso?:	
A	Estableciendo un plan de trabajo para mejorar la nota en el siguiente examen, y siguiéndolo al pie de la letra.	
B	Me propongo esforzarme más en un futuro.	
C	Hablaría con el profesor y le pediría una revisión del examen, aún sabiendo que ello no cambiaría la nota	
D	Entendería que el profesor tiene que evaluar y que en otra ocasión tendré mejor suerte.	
2	Está en el patio de su colegio durante la hora del recreo, y observa de pronto a un alumno con señas inequívocas de hallarse muy enojado. Cuando se acerca se entera que no lo admiten en un determinado juego con otros compañeros, ¿cómo actuaría usted en este caso?:	
A	Me mantengo al margen, los alumnos deberían aprender a arreglar las diferencias por sí mismos.	

B	Junto con el alumno buscamos el modo de convencer a sus compañeros para que le permitan jugar.	
C	Le pido con amabilidad que se calme e intente jugar con otros compañeros.	
D	Intento distraer al alumno con mi charla hasta que éste decida con quién jugar.	
3	Último día de clase antes de las vacaciones, y los alumnos se muestran poco predispuestos a pasar una hora con las explicaciones de su asignatura. Por otra parte, usted sabe que lleva cierto retraso con el programa de la asignatura, ¿cómo actuaría en esta situación?	
A	Es el momento de hacerme valer, e imponer un poco de orden en aras de la educación.	
B	Dejo pasar un rato antes de empezar el trabajo en clase, pero pienso que un par de voces no vendría mal para que atiendan.	
C	Entiendo sus estados de ánimo, y podría proponer una actividad relacionada con la asignatura que los motive.	
D	Simplemente les llamaría la atención, y trataría de hacerles ver la importancia de avanzar en la asignatura para no quedarnos retrasados.	
4	Intenta tranquilizar a un alumno que está muy alterado después de que otro lo empujara, sin querer, cuando corrían por el pasillo camino del recreo, ¿cómo se comportaría?	
A	Le digo: "Olvídalo, al fin y al cabo no ha pasado nada".	
B	Me uno a sus expresiones de su indignación para mostrarle mi solidaridad.	
C	Le cuento que cuando era alumno, observé una situación semejante y me doy cuenta que éstos son sucesos fortuitos sin ninguna mala intención.	
D	Me río de la situación para que él vea que no tiene ninguna importancia.	

5.	Está intentando, por teléfono, recabar dinero de algunas organizaciones privadas para ayudar a sus alumnos en su viaje de fin de curso. Quince de estas organizaciones ya han rechazado la propuesta de su llamada y poco a poco se va desanimando, ¿qué haría en esta situación?	
A	Lo dejo por hoy y espero tener más suerte mañana.	
B	Me detengo sólo a pensar cuál es la causa de que no tenga éxito.	
C	En la siguiente llamada emplearía una nueva táctica y me digo, a mí mismo, que no hay que rendirse tan fácilmente.	
D	Realmente esta tarea no es de mi incumbencia y no me debo preocupar por esta situación.	
6	Está en clase con sus alumnos mientras ellos realizan un trabajo en grupo. Terminada la tarea, observa que un par de alumnos están subiendo el tono de voz entre ellos. Ambos están muy alterados y se atacan uno al otro con reproches que no vienen al caso, ¿qué es lo mejor que puede hacer, en este caso?	
A	Me pongo de acuerdo con los alumnos, para que al terminar la clase dentro de unos 25 minutos puedan seguir discutiendo y traten de resolver sus diferencias.	
B	Les pido que se disculpen públicamente, para que sirvan de ejemplo al resto de la clase.	
C	"Donde manda capitán no manda marinero", es preciso que imponga algo de autoridad para que la clase no siga su ejemplo.	
D	Paro la clase inmediatamente, y les pido que recuperen inmediatamente el control y vuelvan a exponer relajadamente la visión de sus cosas.	
7	Tiene un alumno que es extremadamente tímido y sabe que éste reacciona con miedo cuando tiene que ir al pizarrón o debe hablar en clase, ¿qué haría normalmente en este caso?	
A	Acepto su naturaleza tímida y trato de no ponerlo en las situaciones que tanto lo angustian.	

B	Lo derivo al psicólogo/a o psicopedagogo/a del colegio. Es su trabajo y no el mío.	
C	De vez en cuando en clase, trato de enfrentar al alumno con esas situaciones para que consiga superar, como sea, sus miedos.	
D	Facilito al alumno experiencias que lo animen a ir saliendo de su retraimiento.	
8	Durante el desarrollo del curso, pueden surgir conflictos con -y entre- los alumnos, ¿a este respecto para usted lo mejor es?	
A	Poco a poco voy introduciendo normas y/o valores de comportamiento en el aula.	
B	Les hago ver "quién tiene la sartén por el mango", para no perder el control de la clase.	
C	Nada en especial, pues los alumnos cada vez tienen más derechos y menos responsabilidades.	
D	Pienso que la "educación moral", es un asunto más de sus padres que mío.	

Autores: José Miguel Mestre Navas, María del Rocío Guil Bozal, María del Rosario Carreras de Alba, Paloma Braza Lloret.
Universidad de Cádiz (España)

Evaluación de las inteligencias múltiples (Armstrong, 1999)

Nombre del alumno:

Marque los ítems que corresponden:

Inteligencia lingüística

- _____ Escribe mejor que el promedio para su edad
- _____ Inventar historias fantásticas y cuenta historias y chistes
- _____ Tiene buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas y otra información
- _____ Le gustan los juegos con palabras
- _____ Le gusta leer libros
- _____ Tiene buena ortografía
- _____ Le gustan las rimas sin sentido, los juegos de palabras, los trabalenguas, etc.
- _____ Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, comentarios en la radio, libros grabados en casetes, etc.)
- _____ Tiene un buen vocabulario para su edad
- _____ Se comunica con los otros de manera predominantemente verbal

Otras fortalezas lingüísticas

Inteligencia lógico-matemática

- _____ Hace muchas preguntas acerca de cómo funcionan las cosas
- _____ Calcula rápidamente los problemas aritméticos en su cabeza
- _____ Disfruta de las clases de matemáticas
- _____ Encuentra interesante los juegos matemáticos de la computadora.
- _____ Le gusta jugar al ajedrez, las damas u otros juegos de estrategias.
- _____ Le gusta hacer rompecabezas lógicos
- _____ Le gusta ordenar las cosas en categorías o jerarquías
- _____ Le gusta experimentar y lo hace de un modo que demuestra procesos cognitivos de pensamiento de orden superior
- _____ Piensa en un nivel más abstracto o en un nivel conceptual superior al de sus pares
- _____ Para su edad, tiene un buen sentido causa-efecto.

Otras fortalezas lógico-matemáticas

Inteligencia espacial

- _____ Posee imágenes visuales claras
- _____ Lee mapas, planos, gráficos y diagramas con más facilidad que textos
- _____ Sueña despierto más que sus pares
- _____ Disfruta las actividades de arte
- _____ Dibuja imágenes de manera avanzada para su edad
- _____ Le gusta mirar películas, diapositivas u otras presentaciones visuales
- _____ Le gustan los rompecabezas, los laberintos, los dibujos donde se deben encontrar diferencias o formas ocultas u otras actividades visuales similares
- _____ Hace construcciones tridimensionales
- _____ Mientras lee saca más de las imágenes que de los textos
- _____ Garabatea en los cuadernos, hojas de trabajo u otros materiales

Otras fortalezas espaciales

Inteligencia corporal-cinética

- _____ Sobresale en uno o más deportes
- _____ Se mueve, golpea el piso de manera rítmica, tiene tics o manipula objetos cuando tiene que permanecer sentado en un mismo lugar durante mucho tiempo.
- _____ Imita de manera inteligente los gestos o modales de otras personas
- _____ Le entusiasma desarmar las cosas y después volverlas a armar
- _____ Pone sus manos encima de cualquier cosa que ve
- _____ Le gusta correr, saltar, luchar o cosas semejantes
- _____ Demuestra habilidad en una tarea artesanal
- _____ Se expresa actuando lo que dice
- _____ Habla de diferentes sensaciones físicas que experimenta mientras está pensando o trabajando
- _____ Le gusta trabajar con arcilla u otras experiencias táctiles

Otras fortalezas corporal-cinéticas

Inteligencia musical

- _____ Señala cuando la música está fuera de tono o suena mal
- _____ Recuerda melodías o canciones
- _____ Tiene buena voz para cantar
- _____ Ejecuta un instrumento musical o canta en un coro u otros grupos
- _____ Tiene una manera rítmica de hablar o moverse
- _____ De manera inconsciente canturrea para sí mismo

- _____ Mientras trabaja golpea rítmicamente su mesa o escritorio
- _____ Es muy sensible a los sonidos de su medio
- _____ Responde de manera favorable cuando se le hace escuchar una pieza musical
- _____ Canta canciones que ha aprendido fuera de la escuela

Otras fortalezas musicales

Inteligencia interpersonal

- _____ Le gusta socializar con sus pares
- _____ Parece ser un líder natural
- _____ Aconseja a los amigos que tienen problemas
- _____ Se maneja muy bien en la calle
- _____ Pertenece a clubes, comisiones u otras organizaciones
- _____ Le gusta enseñar de manera informal a otros niños
- _____ Le gusta jugar con otros niños
- _____ Tiene dos o más amigos íntimos
- _____ Tiene buen sentido de la empatía o se preocupa por los demás
- _____ Otros buscan su compañía

Otras fortalezas interpersonales

Inteligencia intrapersonal

- _____ Manifiesta inclinación hacia la independencia o tiene una voluntad fuerte
- _____ Tiene una visión realista de sus capacidades y sus debilidades
- _____ Se desempeña bien cuando se lo deja trabajar o estudiar por su cuenta
- _____ En su propia manera de vivir o aprender marcha a un ritmo distinto que los demás
- _____ Tiene un interés o hobby del que no habla demasiado
- _____ Tiene un buen sentido de la autodirección
- _____ Prefiere trabajar solo a hacerlo con otros
- _____ Expresa con precisión cómo se siente
- _____ Es capaz de aprehender de sus fracasos o éxitos en la vida
- _____ Tiene una alta autoestima

Otras fortalezas intrapersonales

Congreso Iberoamericano sobre violencias en las Escuelas

Brasilia, 28 e 29 de abril de 2004

Organización: Observatorio de Violencias en las Escuelas – Brasil

Asociación: UNESCO y Universidad Católica de Brasilia
(Traducción al Español: Alejandro Castro S.)

Carta de Brasilia **“Por una escuela sin violencias”**

Brasilia, 29 de abril de 2004

Nosotros, los participantes del Congreso Iberoamericano sobre Violencias en las Escuelas,

Considerando los altos índices mundiales de desigualdad y exclusión en el ambiente educativo, particularmente los millones de niños y jóvenes que no tienen acceso a la educación básica y que habrán iniciado su vida adulta sin las habilidades básicas de lectura y escritura;

Considerando también el bajo nivel de calidad educativa encontrado en muchos de nuestros países;
Reafirmando los compromisos de Educación Para Todos reafirmados en el Foro Mundial de Educación en Dakar (2000);
Convencidos de que la Educación de Calidad para Todos es un elemento imprescindible para la Consolidación de una Cultura de Paz en nuestras sociedades, fomentando los principios de tolerancia, de igualdad, de justicia, de democracia participativa y de desarrollo humano;

Conscientes de que no es concebible una educación de calidad en un ambiente escolar de violencia, impidiendo el pleno ejercicio del derecho humano fundamental a la educación;

Conscientes también del impacto negativo que la violencia en las escuelas tiene sobre los cuatro pilares de la educación, i.e. *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*;

Considerando la violencia como un fenómeno multicausal y que asume distintas formas, agravadas en contextos de desigualdad y exclusión social;

Enfatizando que las estrategias de superación de las violencias en el ambiente escolar se deben dar por medio de la instauración de políticas públicas y prácticas que transformen los establecimientos educacionales en espacios de convivencia de las diversidades;

Repudiando la reproducción de estereotipos y estigmas negativos de infancia y juventud, particularmente a los grupos sociales menos favorecidos;

Recomendamos a todos los sectores de la sociedad las siguientes propuestas y líneas de acción:

1. Asegurar que las violencias en las escuelas sean algo prioritario de las políticas públicas en todos los niveles gubernamentales, en régimen de colaboración;
2. Establecer acuerdos y articulaciones entre las diferentes instancias responsables por la infancia y juventud (educación, salud, justicia, seguridad, entre otras);
3. Fomentar asociaciones entre instancias gubernamentales y no-gubernamentales, teniendo como objetivo el desarrollo de acciones, proyectos y programas para la mejora del ambiente escolar, así como la prevención y superación de las violencias;

4. Constituir una red involucrando los poderes públicos, organizaciones no-gubernamentales, fundaciones e institutos, sector privado, universidades y organismos internacionales visando la superación de la violencia escolar;
5. Asegurar que las instancias gubernamentales brinden ayuda para las acciones escolares dirigidas a la superación de las violencias;
6. Monitorear y evaluar las políticas y programas públicos dirigidos hacia esta problemática;
7. Garantizar que docentes y demás profesionales que actúan en nuestros establecimientos educativos, tengan una formación inicial y continua que incorpore saberes profesionales que contribuyan para superar las violencias en las escuelas;
8. Incentivar la creación de espacios institucionales de diálogo en los establecimientos y redes escolares, involucrando todos los actores escolares;
9. Crear mecanismos de apoyo a docentes y al equipo técnico de la escuela, incluyendo servicios de orientación, redes virtuales, entre otros;
10. Fortalecer las instancias que posibilitan el intercambio entre profesionales de las diferentes áreas del conocimiento, desarrollando estrategias de superación de las violencias en las escuelas;
11. Desarrollar en el ambiente escolar procesos que posibiliten la interacción entre las diversas culturas, particularmente las culturas juveniles;
12. Equipar a las escuelas, asegurando un ambiente propicio a la formación y al desarrollo de niños y jóvenes, constituyendo un efectivo espacio educativo;
13. Considerar el desarrollo de pedagogías cooperativas que faciliten diferentes procesos de mediación;
14. Establecer redes sociales involucrando escuela, familia y comunidad para desarrollar acciones que articulen educa-

ción, cultura, deporte y ocio, a ejemplo del Programa Abriendo Espacios;

15. Incentivar a los establecimientos educacionales a efectuar diagnósticos que posibiliten la identificación y la caracterización de las violencias, utilizando instrumentos probados y evaluados de acuerdo a estándares científicos;
16. Realizar investigaciones de nivel regional, nacional e internacional basadas en instrumentos comunes, a fin de posibilitar el intercambio y la creación de políticas públicas;
17. Establecer redes de estudio y difusión de resultados de experiencias innovadoras y estrategias de superación de las violencias;
18. Crear líneas de financiamiento para investigaciones, proyectos y actividades relativas a las violencias en las escuelas;
19. Subsidiar los medios de comunicación por intermedio de instrumentos como seminarios, foros y materiales informativos, en cuanto a la necesidad de hacer uso responsable de los contenidos relacionados con el tema;
20. Enfatizar la capacidad innovadora que la escuela tiene para superar los problemas discutidos en este evento.

**La lucha contra las violencias en las escuelas,
es una lucha por una educación de calidad.**

Bibliografía

ARMSTRONG, Thomas. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Ediciones Manantial SRL, 1999.

BRASLAVSKY, Cecilia. Una función para la Escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En: *¿Para qué sirve la Escuela?* Buenos Aires, Tesis Grupo Editorial Norma, 1993.

BRASLAVSKY, C. *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Editorial Santillana, 1999.

BOGOYA, M; TORRADO, P. "Hacia una Cultura de la Evaluación para el siglo XXI." Taller sobre evaluación de competencias básicas. Universidad Nacional de Colombia, 1999.

BONET, José Vicente. *Sé amigo de ti mismo. Manual de autoestima*. Sal Térrea, 7ª edición, 1997.

BRANDEN, N. *Los seis pilares de la autoestima*, Barcelona, Paidós, 1995.

CASTRO S., Alejandro. "Cuando prevenir la violencia no basta." Ponencia Congreso Iberoamericano de Violencias en las Escuelas. Brasilia 2004. UCB y UNESCO, 2004.

CASTRO S., Alejandro. *Desaprender la Violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires, Editorial Bonum, 2004.

CHARMOT, Francisco. *La cabeza bien formada. Estudios sobre la formación de la inteligencia*. Buenos Aires, Editorial Difusión, 1952.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Barcelona, Santillana /UNESCO, 1996.

DSM IV (Cuarta Edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Norteamericana).

ERIC Digest. *Evaluando la competencia social en los niños*.

ESTEVE RÍOS, Natividad. *Competencias y desarrollo profesional*.

FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea Ediciones, 1999.

GALLEGO D.J., ALONSO C.M., CRUZ A.M. y LIZAMA L. *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid, UNED, 1999.

GARDNER H. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1995.

GARDNER H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2001.

GARRIDO, V., LÓPEZ LATORRE, M.J. *Prevención de la Delincuencia: el Enfoque de la Competencia Social*. Valencia, Tirant lo Blanch, 1995.

GLENN H. y BROCK M. *7 Strategies for Developing Capable Students*. Rocklin (CA), Prima Publishing, 1998.

GOLEMAN, D. *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Editor; S.A. Buenos Aires, Argentina, 1997.

GOLEMAN, D. *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós, 1998.

GOLEMAN, D.: *La inteligencia emocional en la empresa*. Ed. Planeta.

GONZÁLEZ, Pedro (coord.): Pelechano, Vicente. "Entrenamiento en habilidades interpersonales en el ciclo medio de escolarización obligatoria." Universidad de La Laguna.

HARTUP, W. W. "Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts." Eric digest, 1992.

JIMÉNEZ, M. *Competencia social: su educación y su tratamiento*, Madrid, Pirámide, 2000.

JOHNSON, D. & JOHNSON, R. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

MÉNDEZ, F. Xavier y cols. "Escala de Dificultad Interpersonal para Adolescentes (EDIA): Estructura factorial y fiabilidad." *Anales de psicología* 2001, vol. 17, nº 1 (junio), 23-36. Universidad de Murcia, 2001.

MICHELSON, I.; SUGAY, D.; KADZÚN, A. *Las habilidades sociales en la infancia, evolución y tratamiento*. Editorial Martínez Roca, Madrid, España, 1987.

MONJAS, M.I. "Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Para niños y niñas en edad escolar." Valladolid: M.I.M.C., 1993.

MONJAS, M. I.; GONZÁLEZ, B. "Las habilidades sociales en el currículo." CIDE. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, España, 1998.

OLIVARES, J., ROSA, A.I. y SÁNCHEZ, J. "El tratamiento de la fobia social específica y generalizada en Europa: Un estudio meta-analítico." *Anales de psicología* 2004, vol. 20, nº 1 (junio), 55-68, edición web (www.um.es/analesps): 1695-2294. Universidad de Murcia, España, 2004.

PELECHANO, V. y GONZÁLEZ LEANDRO, P. "Programa de entrenamiento en fases de solución de problemas." En V. Pelechano (Dir.). "Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención." Vol. II. Valencia: Promolibro, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones S.A., Chile, 1999.

PORRO, B. *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe, 1992.

RICART, Daniel A. *La escuela del siglo XXI*. Buenos Aires, Editorial Dunken, 2002.

RISO, Walter. *Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín, Rayuela, 1998.

SENGE, Peter. *La Quinta disciplina*. Barcelona, Granica, 1993.

SUÁREZ, H. -Editor-. "La Evaluación por Competencias; Contrarreforma educativa en Marcha." *Educación y Cultura* nº 56, 2001.

TRIANES, Ma V.; BLANCA, Ma José; MUÑOZ, A.; GARCÍA, Belén. "Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes." *Anales de psicología*, vol. 18, nº 2 (diciembre), Universidad de Murcia, España, 2002.

VOLI, Franco. "La autoestima del profesor." *Manual de reflexión y acción educativa*. PPC, 1996.

WEISINGER, Hendiré. *La inteligencia emocional en el trabajo*. Javier Vergara Editor, S.A. Buenos Aires, Argentina, 1998.

Índice

Palabras del autor.....	9
Prólogo.....	11
Introducción.....	13
Las competencias en la escuela.....	17
Aprendizaje y competencias.....	17
Buscando una noción de competencia.....	18
Cualquier Competencia.....	22
El desarrollo de las capacidades complejas.....	23
Transformación educativa y competencias.....	25
La “Competencia Personal”.....	27
¿Completar programas o formar competencias?.....	29
Consecuencias para la tarea docente.....	31
Inteligencias y competencia emocional-social.....	33
La teoría de las inteligencias múltiples.....	34
Desarrollo de las Inteligencias Múltiples.....	35
Descripción de las Inteligencias Múltiples.....	36
La inteligencia emocional.....	41
Competencia social vs. cociente intelectual.....	43
Noción de competencia emocional.....	45
Integrando las nuevas teorías.....	49
Habilidades sociales y competencia social.....	53
Concepto de habilidades sociales.....	54
Habilidades centrales de la competencia social.....	60

¿Por qué una persona actúa de manera socialmente inadecuada?.....	69
Fobia social.....	70
La timidez	72
Señales de advertencia para prevenir la violencia interpersonal.....	73
Incompetencia emocional-social	78
La competencia social en los niños.....	79
Desarrollo de la competencia social.....	85
La competencia social en la escuela.....	99
Las habilidades sociales en el currículum.....	99
La formación inicial y continua en los docentes	103
¿Podemos reconstruir la convivencia?	105
Una historia que nos alienta a iniciar el cambio	105
Apéndice.....	109
Técnicas y recursos para desarrollar la competencia social en la escuela	109
Test de inteligencia emocional-social para niños de hasta diez años de edad.....	119
Escala de dificultad interpersonal para adolescentes	121
Cuestionario de competencia emocional-social para docentes (autoevaluación).....	122
Evaluación de las inteligencias múltiples.....	126
Congreso Iberoamericano sobre violencias en las escuelas	129
Bibliografía	133

